



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MICHELLE CASTRO SILVA

**A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO
CONTINUADA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE
CERTA: DA VALORIZAÇÃO À PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DE
PROFESSORES**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Belém – Pará
2017**

MICHELLE CASTRO SILVA

**A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO
CONTINUADA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE
CERTA: DA VALORIZAÇÃO À PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DE
PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Educação, da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos necessários a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de professores, Trabalho docente, Teorias e Práticas pedagógicas.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Eliana da Silva Felipe.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca do Instituto de Ciências da Educação (ICED / UFPA)

- S586p Silva, Michelle Castro.
A profissionalização docente no âmbito da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa : da valorização à precarização do trabalho de professores / Michelle Castro Silva ; orientadora Eliana da Silva Felipe. – Belém, 2017.
- Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017.
1. Professores – Formação. 2. Educação permanente. 3. Reforma do ensino. 4. Educação e Estado. I. Felipe, Eliana da Silva (orient.). II. Título.

MICHELLE CASTRO SILVA

**A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO
CONTINUADA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE
CERTA: DA VALORIZAÇÃO À PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DE
PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Educação, da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos necessários a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de professores, Trabalho docente, Teorias e Práticas pedagógicas.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Eliana da Silva Felipe

Aprovada em: 31 / 08 / 2017

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Eliana da Silva Felipe (Orientadora)
Universidade Federal do Pará

Prof^ª. Dr^ª. Olgaíses Cabral Maués (Membro interno)
Universidade Federal do Pará

Prof^ª. Dr^ª. Tânia Regina Lobato dos Santos (Membro externo)
Universidade do Estado do Pará

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que me apoiaram nesta grande conquista.

À força espiritual que comanda as leis do universo e que podemos sentir, ver e tocar através do ser humano, dos animais, da natureza, enfim, são muitas as formas que essa força assume cabe a cada um encontrar a melhor maneira de senti-la, tocá-la e vê-la.

A minha família pela compreensão e carinho nos dias mais difíceis que antecederam a conclusão deste trabalho de pesquisa.

À professora Eliana Felipe pela paciência, bom humor e delicadeza durante as orientações.

Às professoras Olgaíses Maués e Tânia Regina dos Santos pelas contribuições significativas durante a banca de qualificação.

Aos professores da Linha de Pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente e Teorias e Práticas Pedagógicas pelas contribuições nesta nova etapa de minha formação acadêmica.

Aos professores da Educação Básica que colaboraram na primeira etapa do estudo de campo.

Às professoras que se colocaram a disposição para ajudar e concederam-me as entrevistas.

As minhas grandes amigas Elana Almeida, Grace Kelly, Cristina Santos e Erika Nunes pelo carinho e compreensão.

As colegas de curso Josilene e Damásia pelos momentos agradáveis, pelos momentos de aprendizagem, pelos sofrimentos e pelas alegrias.

RESUMO

A presente pesquisa insere-se nos debates sobre profissionalização docente. Apresenta como objeto de estudo a formação continuada à luz do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar a proposta de formação continuada do programa PNAIC e sua relação com o modelo de profissionalização docente consolidado no contexto da Reforma do Estado brasileiro. Os objetivos específicos consistem em registrar os impactos da Reforma do Estado brasileiro, sobretudo as reformas educacionais, na configuração histórico-social da profissionalização docente; identificar as perspectivas de formação continuada consolidadas no interior das reformas educacionais e sua incorporação à proposta de formação continuada do PNAIC; analisar a perspectiva de profissionalização do PNAIC e as repercussões dessa formação continuada na valorização e no desenvolvimento profissional de professores de escolas públicas da Região Metropolitana de Belém. A investigação fundamentou-se na abordagem qualitativa. Após revisão de literatura procedemos à análise documental e ao estudo campo. Como procedimentos e instrumentos para coleta de dados em campo, utilizamos questionários e entrevista semiestruturada. Para análise e compilação dos dados capturados utilizamos os recursos da análise de conteúdo. Os sujeitos da pesquisa foram professores que trabalham no ciclo de alfabetização e participam da formação continuada do PNAIC. Os resultados evidenciam que no contexto da Reforma do Estado a profissionalização docente foi alçada à política de Estado, demarcada por uma cultura de desempenho e de resultados. Nesse panorama a formação continuada está sendo pensada e desenvolvida, exclusivamente, por meio de programa de treinamento e atualização com objetivos bem delimitados, que priorizam alguma área de conhecimento e carregam consigo similaridades quanto aos aportes teóricos e metodológicos. A instituição do PNAIC aprofunda essa lógica de formação continuada ao constituir-se como programa de formação em massa, dada a sua abrangência, e intensificou estratégias formativas direcionadas a atender a política de avaliação em larga escala do MEC. Entretanto, essas estratégias formativas são propositalmente eclipsadas pela intengibilidade do programa ao incorporar debates, princípios e concepções de educação e formação de cariz democrática e emancipadora, mas ao concretizá-los condiciona-os ao determinismo do capital mundial. A profissionalização docente no âmbito da formação continuada do PNAIC retém muitos aspectos que sinalizam para a valorização dos professores, mas que ao serem efetivados, tais aspectos reforçam a precarização do trabalho dos professores.

Palavras-chaves: Profissionalização docente; Formação continuada; PNAIC.

RESUMEM

A presente investigación se inserta en los debates sobre la profesionalización docente. Presenta como objeto de estudio una formación continuada a la luz del Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Certa (PNAIC). El objetivo general de la investigación consistió en el análisis de una propuesta de formación continuada del programa PNAIC y su relación con el modelo de profesionalización docente consolidado en la Reforma del Estado brasileño. Los objetivos específicos se consisten en el registro de los impactos de la Reforma del Estado brasileño, en el marco de las reformas educativas, en la configuración social de la profesionalización docente; identificar como perspectivas de formación continuada consolidadas dentro de las reformas educativas y su incorporación a la propuesta de formación continuada del PNAIC; análisis de la perspectiva de la profesionalización docente del PNAIC e como repercusiones de la formación continuada en la valorización y no desarrollo profesional de profesores de las escuelas públicas de la Región Metropolitana de Belém. La investigación fundamentó-se en un abordaje cualitativo. Después de la revisión de la literatura procedente de análisis documental y de estudio de campo. Como un procedimiento para la recolección de datos en el campo, se utilizaron cuestionarios y entrevistas semiestructuradas. Para la evaluación y la compilación de datos capturados utilizamos los recursos de análisis de contenido. Los sujetos de la búsqueda de profesores que trabajan en el ciclo de alfabetización y participan de la formación continuada del PNAIC. Los resultados evidencian que en el contexto de la Reforma del Estado la profesionalización docente era alzada en la política de Estado, demarcada por una cultura de rendimiento y resultados. En ese panorama la formación continuada está pensada y desarrollada, exclusivamente, por medio del programa de formación y actualización con los objetivos bien delimitados, que priorizan el área de conocimiento y el cargan consigo similitudes a los aportes teóricos y metodológicos. Una institución del PNAIC aprofunda esta lógica de formación continuada al constituirse como programa de formación en masa, dada a su ampliación, y intensificar las estrategias formativas orientadas a una política de evaluación en larga escala del MEC. Entretanto, las estrategias formativas son eclipsadas por la intención del programa para incorporar los debates, los conceptos y las concepciones de educación y formación de carácter democrática y emancipadora, más concreta-los condicionantes y los determinantes del capital mundial. A la profesionalización docente en el ámbito de la formación continuada del PNAIC retienen características para la valorización de los profesores, pero que han sido efectivadas, tales características tienden a reforzar la precarización de los profesores.

Palabras-clave: profesionalización docente; formación continuada; PNAIC.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dissertações e Teses do Banco de dados da CAPES	20
Quadro 2: Dissertações e Teses do Banco de dados do PPGED/ICED/UFPA	24
Quadro 3: Caracterização das professoras entrevistadas	34

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escola
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
ICED	Instituto de Ciências da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	Institutos Superiores de Ensino
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Aparelho do Estado
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAR	Plano de Ação Articuladas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático

PPGED	Programa de Pós-Graduação
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
REDE	Rede Nacional de Formação Continuada de professores da Educação Básica
RENAFOR	Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria Executiva de Educação
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
SINAFOR	Sistema Informatizado Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
SISPACTO	Sistema de monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
SISPAE	Sistema Paraense de Avaliação da Educação
TALLIS	Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais
USE	Unidade Seduc na Escola
WEI	Programa de Indicadores Mundiais da Educação

SUMÁRIO

1 Introdução	13
1.1 Motivações profissionais pelo objeto de pesquisa	13
1.2 Contexto histórico-social do objeto de pesquisa	15
1.3 Formação continuada: o que revelam as pesquisas científicas	19
1.4 Especificidades da problemática de pesquisa	26
1.5 Metodologia de pesquisa	29
2 A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	36
2.1 Os impactos da Reforma do Estado no processo de profissionalização docente.....	37
2.1.1 O movimento histórico-social de profissionalização docente: a instituição da profissão docente e a consolidação dos processos de formação	43
2.1.2 A profissionalização docente no âmbito das reformas educacionais	53
2.1.3 Profissionalização docente como política de Estado: a subordinação da política educacional brasileira às orientações dos Organismos Internacionais	65
3 PROFISSIONLIZAÇÃO DOCENTE: FORMAÇÃO CONTINUADA E PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	78
3.1 Formação continuada como componente da profissionalização docente	79
3.1.1 Formação continuada: consensos e dissensos	81
3.2 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como política de formação continuada	91
3.2.1 A organização política do PNAIC	95
3.2.2 Especificidades do programa de formação continuada do PNAIC	102
3.2.2.1 Formação continuada	103
3.2.2.2 Materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais	105
3.2.2.3 Avaliações	107
3.2.2.4 Gestão, controle e mobilização social	108
3.2.3 Princípios orientadores da formação continuada do PNAIC	110
4 REPERCUSSÕES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA COMO POLÍTICA DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	120

4.1 O trabalho dos professores entre a valorização e a precarização	122
4.1.1 Valorização profissional de professores: da legislação à experiência profissional ..	123
4.1.2 Necessidades de formação das professoras	132
4.1.3 Regulação e mudanças das/nas práticas pedagógicas	142
4.1.4 Precarização do trabalho dos professores	149
4.1.4.1 Desenvolvimento das ações de formação continuada: espaço-tempo, operacionalidade e incentivos financeiros	150
4.1.4.2 Condições materiais de trabalho das professoras	155
4.1.4.3 Formas de contratação dos professores que atuam no ciclo de alfabetização	158
5 CONCLUSÃO	162
REFERÊNCIAS	167

APÊNDICES

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objeto de estudo a **formação continuada** de professores que participam do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A pesquisa foi realizada entre os anos de 2015 a 2017 pela linha de pesquisa Formação de professores, Trabalho docente, Teorias e Práticas pedagógicas, vinculada ao curso de Mestrado Acadêmico em Educação, do Instituto de Educação, da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Os primeiros ensaios bibliográficos, oriundos da revisão de literatura, nos aproximaram de estudos acerca da profissionalização docente. Essa aproximação permitiu-nos organizar a pesquisa tendo como horizonte a profissionalização docente, a Reforma do Estado implementada a partir da década de 1990 e o PNAIC como política de formação continuada. Nesse horizonte analisamos a proposta de formação continuada do programa PNAIC e sua relação com o modelo de profissionalização docente consolidado no contexto de Reforma do Estado brasileiro.

A seção tem como objetivo apresentar o percurso da pesquisa com os seguintes destaques: motivações profissionais pelo objeto de pesquisa, o contexto histórico-social do objeto de pesquisa, o estado do conhecimento sobre formação continuada, as especificidades da problemática de pesquisa e a metodologia adotada durante o percurso investigativo.

1.1 Motivações profissionais pelo objeto de pesquisa

O interesse em estudar formação continuada de professores origina-se da minha trajetória profissional. Faço parte da rede pública estadual de ensino do estado do Pará como profissional docente desde o ano de 2008. Desde então, sempre estive em contato com as séries/anos iniciais e vivenciei os movimentos em torno do processo de ampliação do ensino fundamental para nove anos.

A rede estadual de ensino iniciou com certa morosidade o processo de ampliação do ensino fundamental e somente no último ano/data limite para este processo, o ano de 2010, é que as mobilizações tornaram-se mais visíveis, porém, apressadas e desorganizadas. Essa morosidade para iniciar o processo, assim como as poucas formações para discutir as especificidades que o compreendiam, instalou uma situação de inquietação no corpo pedagógico das escolas.

As inquietações focalizavam as mudanças prepostas sobre currículo, avaliação, planejamentos e a própria prática do professor em sala de aula com alunos de seis anos de idade. Somava-se a essa reorganização do trabalho pedagógico o baixo desempenho dos alunos de escolas públicas nas avaliações de larga escala aplicadas pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP).

Provavelmente, essas inquietações não atingiram apenas os sistemas de ensino do estado do Pará, afinal estava-se encerrando uma lógica organizacional que perdurou por décadas nos sistemas de ensino brasileiro – organização seriada. Ainda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) sinalize aos sistemas de ensino autonomia para manter a organização seriada, ou outros formatos, os documentos legais que preconizam o processo de ampliação do ensino fundamental para nove anos apontam para se garantir, nos três anos iniciais desta modalidade, a vigência em forma de ciclo e a garantia da progressão continuada (Cf: BRASIL, 2008).

Contudo, a perspectiva de organizar a escolaridade em ciclos e adotar a progressão continuada não foi precedida de uma política de formação que contemplasse as especificidades pedagógicas de um e outro. Somente após a ampliação ter sido efetivada na rede pública estadual, as Unidades Seduc na Escola promoveram alguns seminários, mas sem aprofundamentos quanto às mudanças na organização do trabalho pedagógico que prescindiam do processo de ampliação do ensino fundamental.

Cada escola e coletivo de professores encarregaram-se de reorganizar o trabalho pedagógico e atender as especificidades dos ciclos e da progressão continuada. Na escola onde eu trabalhava como professora dos anos iniciais, as discussões em torno do processo de alfabetização e de avaliação eram frequentes, mas não eram desenvolvidas ações que minimizassem as problemáticas que foram instaladas com a implantação do ensino fundamental, por vários fatores que vão desde a falta de uma equipe de coordenação e gestão orientadas para este fim até a evidência de formações precárias dos profissionais docentes, passando pelas condições objetivas de trabalho, pelas características específicas da comunidade atendida pela escola e pela rotatividade do corpo docente provocada pelos professores que exerciam a docência na condição de contratados.

No ano de 2012 chegou às escolas informações sobre um programa de formação continuada do Ministério da Educação (MEC) direcionado aos professores que atuavam no ciclo I (Ciclo da Infância) do ensino fundamental. O programa de formação continuada denominado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa se tornou uma oportunidade

para aprofundar os conhecimentos teóricos e práticos apropriados por mim, ao longo da formação inicial e dos cursos de especialização.

Ao iniciar os encontros formativos do PNAIC recebemos as orientações gerais sobre a operacionalidade da formação, pagamento de bolsas, expectativas para os anos seguintes, aplicação da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) aos alunos do 3º ano e os cadernos de estudos. De posse dos cadernos de estudos, observei muitos recortes nas discussões teóricas que deveriam ser mais debatidos entre os professores; senti falta de um espaço para os professores emitirem suas opiniões sobre a operacionalidade da formação, sobre determinadas temáticas e sobre a condução das atividades para os encontros seguintes.

Conforme os encontros de formação foram acontecendo algumas inquietações foram surgindo. Primeiro, houve a separação dos professores por turmas – turmas de 1º, 2º e 3º ano – inclusive daqueles que trabalhavam na mesma escola e vivenciavam as mesmas problemáticas. Segundo, ao chegarmos aos encontros de formação, encontrávamos um programa pronto e muito bem delimitado quanto aos conteúdos, metodologia, avaliação e horários. Terceiro, os coordenadores pedagógicos das escolas não participavam da formação, fato que dificultava criar e desenvolver no espaço escolar oportunidades e situações que pudessem promover a socialização da formação. Quarto, as solicitações dos orientadores de estudos para que os professores aplicassem determinadas atividades avaliativas aos alunos, sendo que os professores não participavam do processo de elaboração dessas atividades.

As inquietações e a padronização no *modus operandi* do programa de formação continuada do PNAIC – concepção e execução / processo e produto – levou-me a pensar na possibilidade de estudar “o que”, “como” e “por que” está-se discutindo formação continuada de professores. Frente a essas inquietações decidi participar do processo seletivo de Mestrado Acadêmico desta instituição, na qual, inclusive, cursei a graduação em Pedagogia.

1.2 Contexto histórico-social do objeto de pesquisa

A Reforma do Estado implementada no Brasil na década de 1990, parte de um conjunto de fatores políticos, econômicos e sociais de amplitude internacional que afetou sobremaneira os países periféricos do eixo das Américas. De acordo com Bach e Lara (2012), países consolidados como forças hegemônicas do capitalismo mundial convocaram países de economia instável a iniciarem mudanças em sua organização administrativa, de modo a ajustarem-se política e economicamente para atender a demanda do mercado capitalista.

Comumente denominada de Reforma do Estado brasileiro esse movimento objetivou redefinir e regular as funções do Estado entregando para o Terceiro Setor serviços essenciais como educação e saúde. O “pano de fundo” para a Reforma do Estado, não apenas no contexto brasileiro, mas em âmbito mundial, é marcado pelas sucessivas crises do sistema produtivo e das relações sociais no interior do sistema capitalista nos anos 1970/1980.

Conforme Frigotto (1995), os anos 1970/1980 são marcados por uma profunda crise do processo civilizatório registrado no movimento cíclico de reprodução, ampliação e acumulação do modo de produção capitalista. De um lado, tem-se o colapso do socialismo real demarcado pela política econômica do socialismo de mercado, este distanciado do projeto político-econômico-social do socialismo marxista-lenista (GUHA, 1993) e, de outro, tem-se o esgotamento do modelo fordista de produção e do modelo de Estado de Bem-Estar Social que marcou um longo período de acumulação para o sistema capitalista (FRIGOTTO, 1995).

O processo de acumulação capitalista deflagrador da crise trás consigo mudanças na base técnica do processo produtivo, mudanças essas que caracterizam a Terceira Revolução Industrial e apresentam impactos positivos e negativos sobre o trabalho humano ao configurar “[...] uma nova divisão, mudanças no conteúdo, quantidade e qualidade do trabalho e novas demandas de qualificação humana” (FRIGOTTO, 1995, p. 60).

Entretanto, para o bom aproveitamento econômico desse revolucionamento da base tecnológica do processo produtivo, torna-se imperativo uma nova base de produção, reprodução e acumulação para o capital. É quando, então o Sistema Toyota de Produção é incorporado como novo modelo de gestão da produção. De acordo com Alves, Giovanni (2011) o toyotismo como novo modelo de gestão da produção possui como objetivo capturar a subjetividade do trabalho vivo (trabalhador assalariado), haja vista que a nova base técnica de produção capitalista exige “[...] uma nova disposição subjetiva dos trabalhadores assalariados em cooperar com a produção” (ALVES, Giovanni, 2011, p. 59).

Essa cooperação do trabalhador para que o capitalismo continue seu processo de produção e reprodução tem como condição perene mudanças nos processos de qualificação humana que deem conta de formar e qualificar um determinado perfil de trabalhador associado à produção flexível, ou seja, “[...] uma formação de caráter mais geral, pautada pela formação de competências técnicas e atitudinais que possibilitariam a atuação flexível e polivalente do trabalhador” (MAZZEU, 2007, p. 179).

Para dar conta de atender essas novas demandas do mercado econômico mundial, em formar e qualificar mão de obra flexível e polivalente, os países em desenvolvimento implementaram, no bojo das reformas de Estado, as reformas educacionais. Conforme Costa

(2006) as reformas educacionais têm como princípios orientadores a lógica da eficiência e da qualidade do ensino evidenciando um processo de mercantilização da educação, na medida em que há uma intensa interferência dos organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial, por meio de empréstimos que, segundo Silva et al. (2008), vêm acompanhados de pacotes educativos que focalizam a educação básica com prioridade no ensino primário.

De acordo com Shiroma (2004, p. 114) “alguns analistas indicam que a primeira geração de reformas deu ênfase à reorganização do sistema educacional, à reforma de currículos, à avaliação, ao financiamento [...]”. Podemos evidenciar essa ênfase no texto publicado como LDB/1996 que aplica um ordenamento aos sistemas de ensino, centrado em mecanismos de normatização e regulação do trabalho dos professores, materializados no fortalecimento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), na criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na instituição do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

A autora continua e registra que uma segunda geração de reformas “[...] enfatizou o trabalho no interior da escola, a gestão escolar e o trabalho docente (formação, carreira, identidade profissional do professorado)” (SHIROMA, 2004, p. 114). Nessa segunda fase de reformas, conforme a autora, as discussões focalizaram a profissionalização docente como cultura organizacional e como um dos eixos das políticas de regulação do Estado.

Shiroma aponta três direcionamentos que a política de profissionalização docente assumiu no decorrer das reformas educacionais, quais sejam: a construção de uma nova base profissional para formação de docentes e gestores, o que sugere um novo profissionalismo docente; a vinculação de estratégias gerencialistas com as especificidades da educação, orientada pelos princípios da eficiência e da qualidade; e a articulação entre profissionalismo docente e gerencialismo, com a finalidade de manter o controle sobre o trabalho dos professores, tendo como mecanismos para esse controle os processos de burocratização, os recursos linguísticos e a adoção de práticas empresariais no contexto educacional.

Frente a esses direcionamentos, o processo de profissionalização docente apresenta-se marcado por lutas e conflitos, hesitações e recuos, de modo que a sua compreensão “[...] exige, portanto um olhar atento às tensões que o atravessam” (NÓVOA, 1999, p. 21). Dentre essas tensões, Nóvoa (1999) sinaliza para o debate sobre as teses da profissionalização e da proletarização.

De acordo com Nóvoa (1992, p. 12) a proletarização tende, por um lado, “[...] separar a concepção da execução, isto é a elaboração dos currículos e dos programas da sua concretização pedagógica [...] provocando a degradação do seu estatuto e retirando-lhes

margens importantes de autonomia profissional” e por outro lado, tende a intensificar o trabalho dos professores, “[...] com uma inflação de tarefas diárias e uma sobrecarga permanente de atividades”. Em contrapartida, a profissionalização, especificamente, “a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (NOVÓA, 1992, p. 12).

Contreras (2012) argumenta que os processos de profissionalização e proletarização vivenciados pelos docentes exigem que se faça uma análise diferenciada daquela comumente realizada quando se trata dos mesmos processos sofridos por outros trabalhadores, haja vista que o trabalho do professor é cerceado pela ética, pela responsabilidade e pelo compromisso com a realização do trabalho de ensinar.

Essa análise diferenciada dá condições para evidenciarmos que a proletarização do trabalho dos professores é marcada por intensos processos de precarização demarcados pela desprofissionalização, pelas condições de trabalho, pela desvalorização social da profissão, pela desqualificação profissional, entre outros aspectos que caracterizam a precarização do trabalho docente.

No cerne das demandas de mercado ensejadas pelo processo de reestruturação produtiva, da interferência dos organismos internacionais e das tensões que atravessam o processo de profissionalização docente, as políticas de formação de professores passam por uma intensa e gradativa reformulação nas suas bases teóricas e práticas.

De acordo com Costa (2006, p. 193), as propostas de formação docente apresentam caráter pragmático e focalizam o processo regulatório que caracteriza a política educacional ao enfatizar “[...] a necessidade de certificação de competência docente, a ênfase na formação prática, na formação técnico-profissionalizante, no produtivismo docente, evidenciando uma concepção fragmentada de educação [...]” pautada em novas exigências para atuação profissional limitada ao desenvolvimento de competências, responsabilização unilateral dos professores pela aprendizagem dos alunos e pelos resultados dos sistemas de ensino, bem como a primazia por flexibilidade no trabalho docente.

Diante desse processo de reformulação das bases teóricas e práticas das políticas de formação de professores, nosso primeiro encaminhamento, durante o processo de pesquisa, foi realizar um levantamento das produções acadêmicas em torno da formação continuada.

1.3 Formação continuada: o que revelam as pesquisas científicas?

Nóvoa (2007, p. 14-15 – grifo do autor) ao discutir pesquisa educacional no texto intitulado Os professores e as histórias da sua vida faz referência a três grandes fases no percurso evolutivo da investigação pedagógica:

[...] a primeira distingue-se pela procura das características intrínsecas ao “bom” professor; a segunda define-se pela tentativa de encontrar o melhor método de ensino; a terceira caracteriza-se pela importância concedida a análise do ensino no contexto real da sala de aula, com base no chamado paradigma *processo-produto*.

Essas três fases, segundo o autor, têm como linha de ação reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e habilidades, o que a nosso entender apresentam implicações nas políticas de formação docente, haja vista que, cada uma, partindo de uma distinta perspectiva, tem como objetivo o trabalho individualizado do professor por realçar a dimensão técnica/racional/burocrática da ação pedagógica.

De acordo com o autor, esse percurso tem por característica principal uma separação entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional, ocasionando assim, uma crise de identidade dos professores, mas faz emergir estudos que voltam sua atenção a aspectos sobre a vida e a pessoa do professor sem deixar de dar atenção às práticas de ensino, e revelam novas possibilidades para as políticas de formação docente à medida que se evidencia o processo de construção de identidades como um espaço de lutas e de conflitos marcados pelo ser e estar na profissão docente.

Em relação à produção brasileira, realizamos um levantamento das produções acadêmicas publicadas na Biblioteca Digital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no portal do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da UFPA. O levantamento das produções acadêmicas justifica-se pela necessidade de conhecer o campo de pesquisa educacional, especificamente, as discussões sobre as políticas de formação continuada, além de ter nos orientado na definição do objeto e da problemática de investigação.

No banco de dados da CAPES foi utilizado como estratégia de busca três pares de palavras: 1) formação continuada – anos iniciais; 2) formação continuada – trabalho docente; 3) formação continuada – PNAIC. No banco de dados do PPGED/UFPA a busca foi mais ágil pelo fato do site disponibilizar em aba específica todas as dissertações e teses produzidas pelo próprio programa.

A periodicidade para as buscas correspondeu ao tempo de 2001 a 2015. O ano de 2001 é definido como ponto de partida para este levantamento em decorrência da publicação da Lei nº 10.172/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação/2001, no qual a ampliação do ensino fundamental para nove anos com ingresso da criança aos seis anos de idade constava como objetivo e meta. Consideramos esse intervalo de tempo suficiente para não corrermos o risco de perder de vista alguma publicação acadêmica, em nível de dissertação e tese, que trouxesse como problemática de estudo a formação continuada e os anos iniciais à luz das políticas educacionais em foco no contexto educacional brasileiro.

O levantamento das produções científicas, referentes ao nosso contexto educacional, indica que as políticas de formação continuada estão sendo concretizadas, exclusivamente, por meio de programas de formação, os quais focalizam áreas específicas de conhecimento como Alfabetização e Letramento, Língua Portuguesa e Matemática e organizam o referencial teórico-metodológico a partir de vertentes que se coadunam com as perspectivas de educação e de formação fundamentadas no projeto de educação ao longo da vida e nas pedagogias do aprender a aprender.

Ao realizarmos o levantamento na Biblioteca Digital da CAPES, identificamos oito pesquisas, sendo três de doutorado e cinco de mestrado, entre 2001 e 2015. O quadro a seguir apresenta informações sobre as pesquisas analisadas:

Quadro 1: Dissertações e Teses do Banco de dados da CAPES

Autor	Título	Instituição/Curso	Nível	Ano
SCANFELLA, Ana Teresa.	Mudanças na alfabetização e resistência docente na “voz” de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental: implicações das medidas políticas na prática pedagógica.	UNESP Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências e Letras.	D	2013
LUZ, Iza Cristina Prada.	Política de formação continuada de professores: a repercussão do Programa pró-Letramento no trabalho de professores de escolas públicas.	Universidade Federal do Pará – Programa de pós Graduação em Educação/ICED	D	2012
BAUER, Adriana.	Avaliação de impacto de formação docente em serviço: o programa Letra e Vida.	Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação	T	2011
CROZATTO, Rosa Venice Curti.	Formação continuada Pró-Letramento: alfabetização e linguagem – um estudo de caso.	Universidade Estadual de Londrina – Centro de	D	2011

		Educação, Comunicação e Artes		
MONTINO, Mariany Almeida.	“Telefone sem fio”: possíveis leituras dos diálogos entre os programas oficiais de ensino e os professores de séries iniciais do Ensino Fundamental.	Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação	T	2011
MARTINS, Leoneide Maria Brito.	Um estudo sobre a proposta de formação continuada de professores de leitura e escrita no programa pró-letramento: 2005/2009	Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita – Programa de Pós-Graduação em Educação	T	2010
RIGOLON, Walkiria de Oliveira.	Formação continuada de professores alfabetizadores.	PUC/SP – Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia da Educação	D	2007
MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil.	Formação continuada de professores: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente.	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita – Programa de Pós Graduação em Educação	D	2007

Fonte: Dados do estudo bibliográfico realizado no ano de 2015.

Os resultados dessas pesquisas alinham-se as nossas perspectivas de investigação na medida em que focalizam a articulação das políticas de formação continuada com as práticas pedagógicas de professores das séries/anos iniciais do ensino fundamental. As pesquisas registram o direcionamento das políticas de formação continuada, no sentido de alinharem seus pressupostos teóricos e metodológicos às perspectivas das pedagogias do aprender a aprender versadas em concepções teóricas construtivistas, reflexivas e praticistas por meio de programas de formação.

Os programas de formação que constituíram a problemática de estudo das pesquisas mencionadas acima foram o Programa de Professores Alfabetizadores – PROFA (MAZZEU, 2007; MONTINO, 2011), o Programa Letra e Vida (RIGOLON, 2007; BAUER, 2011) e o Programa Pró-Letramento (MARTINS, 2010; CROZATTO, 2011; LUZ, 2012).

O programa PROFA foi lançado em 2000 pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF/MEC) com objetivo de desenvolver novas técnicas de alfabetização fundamentadas nas pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, publicadas na obra *Psicogênese da Língua*

Escrita (MENEZES, 2001). O Programa Letra e Vida derivou do programa PROFA e sua implantação deu-se na rede de ensino paulista e manteve a mesma linha organizacional, estrutural, teórica e material (BAUER, 2011). O Pró-Letramento foi um programa de formação continuada na modalidade semipresencial destinado a professores das séries/anos iniciais do ensino fundamental, cujo principal objetivo consistia em oferecer suporte às ações pedagógicas de professores de modo a elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas áreas de leitura/escrita e de matemática (BRASIL/MEC, 2016)¹.

Mazzeu (2007) investigou as perspectivas oficiais de capacitação docente constantes nos materiais que compõem o PROFA. De acordo com a autora, o programa “[...] apresentava-se como modelo metodológico de profissionalização que pretend[ia] ser o marco no desenvolvimento das competências profissionais necessárias ao professor que alfabetiza” (Idem, p. 93). No entanto, as limitações desse modelo metodológico de profissionalização estavam na ênfase do saber experiencial – saber ser e saber fazer profissional – fundamentado na teoria do professor reflexivo, na pedagogia das competências e na epistemologia construtivista.

Montino (2011) ocupou-se em compreender os diálogos e as relações estabelecidas entre os professores das séries iniciais e os programas oficiais de ensino, com destaque ao PROFA. A autora evidencia cinco fatores nessa teia comunicativa: o afastamento dos professores do núcleo de decisões acerca do trabalho pedagógico, as disputas de poder e a desvalorização do trabalho de sala de aula, o deslocamento das formações do espaço intraescolar, a formação estar baseada na cultura do déficit e a intenção dos programas em mostrar um modelo de ensino e aprendizagem.

Rigolon (2007) analisou a descrição e a avaliação que os professores alfabetizadores cursistas do Programa Letra e Vida faziam de sua prática pedagógica em relação ao propugnado pelo referido programa de formação. Conforme a autora, os professores apontaram como limitações do programa o trato com a heterogeneidade e a diversidade no contexto escolar, pois segundo os professores a formação não contemplava essas especificidades, mas a autora também pontua que os professores criaram uma expectativa em relação à formação, pois que ansiavam por receitas prontas e atividades práticas que viessem resolver as situações do cotidiano escolar.

Bauer (2011), fundamentada no conceito de *accountability*, analisou os impactos do programa Letra e Vida no desempenho discente e a sua influência nas concepções de

¹ Informação disponível em <portal.mec.gov.br/pro-letramento>. Acesso em 16 dez. 2016.

alfabetização e na atuação dos professores que participaram da formação. Com relação aos impactos do programa sobre o desempenho dos alunos as observações da autora mostram que estes foram contextuais e nem sempre a variável proporção de professores que participaram do programa apresentou explicação relevante para o resultado dos alunos, mas mostrou-se significativa em escolas, cuja totalidade de professores participou do programa. Quanto à influência do programa na concepção de alfabetização e na atuação dos professores, tais influências centram-se na esfera dos discursos dos professores e não mantêm consonância com as práticas desenvolvidas.

Scanfella (2013, p. 27) analisou “[...] a resistência docente na voz de professores alfabetizadores em relação às ações políticas voltadas à alfabetização e materializadas em programas de formação continuada que visam alterar as práticas docentes [...]”. Entre os programas de formação continuada, analisados pela pesquisadora, estão o PROFA/Letra e Vida e o projeto Estudar pra valer. A partir das categorias resistência explícita, resistência implícita e ausência de resistência a autora evidenciou que as “resistências” das professoras direcionam-se a questões especificamente técnicas como cobranças administrativas, questões referentes às concepções que fundamentam os programas, questões voltadas às sugestões de atividades por esses programas e questões relacionadas à autonomia docente que tendem a desvalorizar os saberes profissionais adquiridos e instituídos. Scanfella ressalta que as professoras não apresentam resistência a todos os aspectos dos programas e incorporam as suas práticas pedagógicas (mas sem abdicar daquilo que acreditam ser essencial) aspectos que consideram relevantes para o processo de alfabetização. A autora enfatiza que a resistência ocorre, principalmente, quando as “[...] orientações são impostas por meio de determinações oficiais e exigências administrativas, tolhendo a autonomia das professoras para realizar seu planejamento e desenvolver as aulas de acordo com suas convicções teórico-metodológicas” (SCANFELLA, 2013, p.157-158).

Martins (2010) realizou análise da configuração textual dos documentos que compõem o Programa Pró-Letramento. Conforme a autora, na fundamentação teórica da proposta do Programa há a presença do “[...] modelo teórico do ‘professor reflexivo’ como princípio norteador da proposta de formação continuada de professores e os modelos teóricos ‘construtivismo’, ‘interacionismo linguístico’ e ‘letramento’ como fundamentos da proposta de ensino de leitura e escrita” (Idem, p. 118). De acordo com a autora, os princípios que norteiam a formação continuada do Pró-Letramento necessitam de estudos e pesquisas mais fecundos que levem em consideração as apropriações construídas pelos professores, mas ainda sim se apresenta como uma proposta viável por constituir-se como um espaço de

formação que valoriza as práticas pedagógicas do professor e o seu papel mediador no processo de ensino e aprendizagem.

Crozatto (2011) analisou as possíveis contribuições da formação continuada Pró-Letramento, especificamente o curso de alfabetização e linguagem, para a prática docente de professores. A autora ressalta a importância do programa “[...] à medida que possibilita um espaço de formação continuada com vistas a proporcionar a troca de experiências entre os professores, voltados à valorização das práticas pedagógicas do professor no exercício da docência” (p. 123), contudo evidencia que em algumas situações o programa “[...] não considerou, em sua totalidade, aspectos do contexto sócio-histórico dos professores, visto que todo material de apoio e desenvolvimento do [programa] foi previamente construído por pesquisadores de diferentes Universidades, com perspectivas teóricas diversas” (p. 123).

Luz (2012) investigou a repercussão do programa Pró-Letramento no trabalho de professores que participaram e atuam em escolas públicas estaduais. A autora considera que o programa Pró-Letramento apresenta uma contribuição limitada para atuação das professoras cursistas, pois “[...] não vem acompanhado de uma política de valorização profissional, de adequadas condições de trabalho e formação e que não se constitui em uma formação teórica densa que transpasse as ‘paredes das salas de aula’” (p. 131), além de reforçar a intensificação do trabalho docente e manter a ênfase da formação no conhecimento prático que por sua natureza não provoca mudanças significativas no contexto educacional dos professores.

Esse ordenamento das políticas de formação continuada despertou-nos o interesse por um segundo levantamento, para o qual adotamos como referência o banco de dados do PPGED/ICED/UFPA, programa ao qual estamos vinculadas. Nesse segundo levantamento evidenciamos que o ordenamento das políticas de formação continuada apresenta influências na configuração de políticas locais de formação continuada.

Identificamos três pesquisas, sendo uma de doutorado e duas de mestrado, que têm como foco discutir as implicações das políticas de formação continuada na configuração dos processos políticos e pedagógicos no contexto da Região Metropolitana de Belém. O quadro a seguir apresenta informações sobre as pesquisas analisadas:

Quadro 2: Dissertações e Teses do Banco de dados do PPGED/ICED/UFPA

Autor	Título	Instituição/Curso	Nível	Ano
PEREIRA, Mary Jose Almeida.	A política de formação continuada da SEMEC de Belém: o projeto expertise sob o “olhar” dos professores.	UFPA – Programa de Pós-Graduação em Educação/ICED	D	2015

ASSUNÇÃO, Mariza Felipe.	O mito da virtuosidade da avaliação: trabalho docente e as avaliações externas na educação básica.	UFPA – Programa de pós Graduação em Educação/ICED.	T	2013
DOMINGUES, Mauro Roberto de Souza.	As implicações da Prova Brasil na política de formação dos professores da SEMEC entre os anos de 2005 a 2011.	UFPA – Programa de Pós-Graduação em Educação/ICED	D	2013

Fonte: Dados do estudo bibliográfico realizado no ano de 2015.

Nesse conjunto, as pesquisas de Domingues (2013), Pereira (2015) e Assunção (2013) demonstram que o ordenamento das políticas de formação continuada repercute na instituição das políticas locais de formação continuada e conseqüentemente na prática pedagógica de professores que participam das ações de formação.

Domingues (2013) analisou as implicações da Prova Brasil na política de formação de professores da Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC). O autor destaca três momentos da influência da política avaliativa empreendida pelo INEP sobre a política de formação da SEMEC. O primeiro momento foi o projeto ECOAR (Elaborando Conhecimento para Aprender a Reconstruí-lo) que aborda temas da psicogênese da língua escrita, o conhecimento lógico matemático e a educação ambiental direcionado aos professores do Ciclo I e II. O segundo momento é o projeto expertise em alfabetização, o qual mantém uma perspectiva de formação de tecnólogo do ensino e se direciona aos professores do ciclo I. O terceiro momento é o programa ALFAMAT (Alfabetização, Matemática, Leitura e Escrita) direcionado aos professores do Ciclo II, possui uma relação mais direta com a perspectiva de avaliação da Prova Brasil, pois sua formação está totalmente adequada aos tópicos, aos temas e aos descritores desta.

O autor evidencia que a SEMEC já possui um modelo de avaliação e formação continuada organizado, homogêneo e em consonância com as políticas de avaliação que subsidiam as avaliações externas, em especial a Prova Brasil, mas que apresenta como limitação o estímulo à concorrência entre professores, alunos, escolas, sistemas de ensino injetando a perspectiva da lógica empresarial na educação pública.

Pereira (2015) analisou o Projeto Expertise da SEMEC e sua interferência na atuação profissional docente. O Projeto Expertise é uma das vertentes da política de formação continuada da SEMEC. De acordo com a autora, o Projeto *Expertise* em Alfabetização, ao unir-se à teoria da responsabilização dos professores pelo desempenho dos alunos e limitar o apoio didático-pedagógico docente à produção e distribuição de materiais prontos (os

compêndios) voltados às áreas de Português e Matemática, mantém estreita consonância com uma perspectiva de formação fundamentada na racionalidade técnica. Conforme a autora, apesar das críticas, os professores incorporam em seus discursos e em suas práticas a centralidade da formação como estratégica na garantia de aprendizagem dos alunos, o que de certa forma denota que o Projeto *Expertise* em Alfabetização constitui-se em suporte ao trabalho dos professores.

Assunção (2013) analisou o modelo de avaliação educacional externa adotado pelo MEC e a relação desse modelo com o trabalho docente desenvolvido nas séries iniciais do ensino fundamental, de escolas públicas pertencentes a Rede Municipal de Ensino de Belém. A autora enfatiza que “[...] as supostas virtuosidades da avaliação são plenamente consentidas na educação no município de Belém [...] deixando em segundo plano uma educação para a formação humana trazendo consequências danosas para o trabalho docente” (p. 172). Para sustentar essa afirmação, a autora informa que a SEMEC tem promovido a regulação da rede de ensino de Belém por meio de políticas educacionais que viabilizam os programas de formação continuada e do currículo que passa a ser usado como forma de controle do trabalho docente. Conforme a autora a materialização dessa regulação dá-se através dos Projetos *Expertise* em Alfabetização e ALFAMAT, cuja organização dos cursos para formação continuada dos professores limita-se às discussões em torno das áreas de Linguagem e de Matemática, fato que causa o estreitamento curricular ao atender, exclusivamente, as competências do mercado e, por consequência, a alienação do trabalho docente em decorrência da perda de autonomia intelectual do professor para elaborar e decidir sobre os caminhos do seu próprio trabalho.

A partir do levantamento das produções acadêmicas, observamos que o ordenamento das políticas de formação continuada e a sua materialização por meio de programas de formação são pensados e instituídos distanciados dos contextos escolares, e têm como suporte pedagógico uma gama de materiais didático-instrucionais fundamentos em teorias da aprendizagem que desconsideram as particularidades dos contextos escolares e dos sujeitos sociais que vivenciam a prática escolar.

1.4 Especificidades da problemática de pesquisa

As pesquisas às quais tivemos acesso indicam que a formação continuada tem sua materialidade a partir de programas de formação que focalizam a atualização e o treinamento profissional voltado à aquisição de competências, habilidades e atitudes para o

desenvolvimento do trabalho educativo e restringem a formação continuada ao aspecto prático da profissão docente.

Nóvoa (1992) e Imbernóm (2010) contrapõem-se a essa perspectiva de formação continuada limitada a ações desenvolvidas de fora para dentro do contexto escolar que tendem a afastar os professores dos processos de concepção, desenvolvimento e acompanhamento. Os autores defendem uma perspectiva de formação continuada que potencialize uma nova cultura de formação, na qual os professores tornem-se os protagonistas da ação pedagógica, dos processos, das metodologias e dos saberes que compreendem a formação docente. Conforme os autores, os processos de formação continuada pressupõem mudanças em nível microestrutural (práticas pedagógicas, contextos escolares) e em nível macroestrutural (políticas educacionais de formação, carreira e valorização da profissão), sendo, portanto, necessária à participação contínua dos professores em todas as etapas da formação.

Em meio a essa contradição que marca as perspectivas de formação continuada, nos propomos a investigar a formação continuada de professores à luz do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), focalizando a perspectiva de profissionalização docente que essa proposta formativa desenvolve.

O PNAIC mantém a mesma estrutura organizacional dos programas implementados através das Redes de formação continuada e que foram objeto de estudo de pesquisas na área de formação de professores. As ações do PNAIC organizam-se em torno do aperfeiçoamento de professores que atuam nos três anos iniciais do ensino fundamental e de orientadores de estudos²; da elaboração e distribuição de materiais e referenciais curriculares e pedagógicos voltados para Alfabetização e Letramento em Língua Portuguesa e Matemática; da realização de avaliações anuais universais para os alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental; e da consolidação de equipes de gestão, mobilidade e controle social.

² De 2013 a 2015 as ações do PNAIC foram regidas pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Em nossa interpretação este período configura a primeira etapa do programa de formação continuada do PNAIC. Chegamos a essa interpretação, a partir da leitura da Portaria nº 1.094, de 30 de setembro de 2016 que altera de forma contundente os dispositivos da Portaria nº 867/2016. Dentre as alterações cabe destacar a inclusão dos coordenadores pedagógicos e coordenadores estaduais, regionais e locais e da UNDIME como público alvo da formação. No entanto, as alterações da Portaria nº 867/2016 não apresentam repercussões para esta investigação, apenas sinalizam a nova configuração que a estrutura pedagógico-curricular da formação continuada desenvolvida pelo PNAIC assumirá. Não há repercussões por que as professoras que entrevistamos ainda estão imersas no *modus operandi* que predominou de 2013 a 2015. As formações referentes a essa nova etapa do PNAIC iniciaram em dezembro de 2016, sendo que o ano letivo na rede estadual iniciou em março de 2017 e as entrevistas aconteceram no mesmo período, então ainda não há um reflexo dessa nova etapa da formação continuada no cotidiano escolar e na prática pedagógica das professoras. Na seção 3, pontuamos algumas dessas alterações com o objetivo de demarcar o movimento operacional realizado pelo programa para adequar-se a política de avaliação em larga escala do MEC.

Em um dos cadernos de estudos intitulado Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização, a profissionalização docente consiste na mobilização e na construção de conhecimentos num “[...] movimento contínuo de **aprendizagem e redimensionamento da prática pedagógica** [...]” (BRASIL, 2015a, p. 52 – grifo nosso). Observa-se a ênfase em tornar a formação continuada *locus* para mudanças, pois qualquer movimento de aprendizagem, dimensionamento ou redimensionamento propõe mudanças, mas qual a natureza dessas mudanças e em que medida contribui para a almejada qualidade na educação? Essa perspectiva de profissionalização não restringe o trabalho educativo à dimensão técnica da práxis pedagógica? Essa lógica não condiciona a educação à formação de mão de obra qualificada para atender a demanda do mercado capitalista de produção?

Diante dessas dúvidas construímos a hipótese de que a formação continuada, como um dos eixos da profissionalização docente, não deixa de ser reconhecida como um processo necessário, contudo, esse processo sofre influências tanto pelos princípios e fundamentos teórico-metodológicos que regem o programa de formação continuada do PNAIC quanto pelas suas formas de implementação nos contextos locais, por mostrar-se alinhado com os eixos da Reforma do Estado conduzidas a partir da década de 1990, especificamente com a política de avaliação em larga escala que se tornou a tônica das políticas educacionais.

Tendo como ponto de partida essa hipótese, nos propomos a investigar qual a relação entre a proposta de formação continuada do PNAIC e o modelo de profissionalização docente consolidado no contexto da Reforma do Estado Brasileiro? Para fins de delimitação da nossa pesquisa definimos as seguintes questões norteadoras: Que aspectos demarcam a profissionalização docente no interior das reformas educacionais? Que perspectivas são consolidadas para formação continuada, enquanto dimensão da profissionalização docente? Como essas perspectivas se refletem na proposta de formação continuada do PNAIC? Como a profissionalização docente está sendo trabalhada no âmbito da formação continuada do PNAIC e de que forma repercute na valorização e no desenvolvimento profissional de professores?

A pesquisa apresenta como objetivo geral analisar a proposta de formação continuada do PNAIC e sua relação com o modelo de profissionalização docente consolidado no contexto da Reforma do Estado brasileiro. E como objetivos específicos registrar os impactos da Reforma do Estado brasileiro, sobretudo as reformas educacionais, na configuração histórico-social da profissionalização docente; identificar as perspectivas de formação continuada consolidadas no interior das reformas educacionais e sua incorporação à proposta de formação continuada do PNAIC; analisar a perspectiva de profissionalização do PNAIC e as

repercussões da formação continuada na valorização e no desenvolvimento profissional de professores de escolas públicas da Região Metropolitana de Belém.

1.5 Metodologia de pesquisa

A discussão sobre formação continuada como vertente da profissionalização docente traz em seu bojo discussões de natureza econômica, política, social e cultural. Diante dessa amplitude, nosso recorte conceitual para discutir formação continuada tem como ponto de partida o ordenamento e as configurações que a política educacional brasileira assume no cenário político-econômico-social de Reformas e Contrarreformas do Estado Brasileiro.

A educação, enquanto prática social intencional, apresenta especificidades que cercam a problemática de pesquisa e possibilita construir um quadro de análise apoiado na abordagem qualitativa. Haguette (2002, p. 63) afirma que o método qualitativo “[...] fornece uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados nos pressupostos da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social face a configuração das estruturas sociais”. A autora identifica três situações que podem ser considerados indicadores para uma pesquisa qualitativa:

a) situações nas quais a evidência qualitativa substitui a simples informação estatística relacionada a épocas passadas; b) situações nas quais a evidência qualitativa é usada para captar dados psicológicos que são reprimidos ou não facilmente articulados como atitudes, motivos, pressupostos, quadros de referência etc.; c) situações nas quais simples observações qualitativas são usadas como indicadores do funcionamento complexo de estruturas e organizações complexas que são difíceis de submeter à observação direta (HAGUETTE, 2002, p. 64).

Nosso objeto de estudo está imerso nesse grupo de situações, pois a formação continuada constitui um movimento de aprendizagem, de confrontos teóricos, de determinações políticas, de objetividades e subjetividades que marcam a complexidade do fenômeno educacional. Os professores que vivenciam a formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) desenvolvem sua práxis pedagógica numa organização complexa que lida cotidianamente com aspectos subjetivos da ação social como a diversidade sociocultural, as relações de poder, a natureza e especificidade do trabalho educativo, a construção e mobilização de conhecimentos, as relações profissionais e interpessoais, entre outras, que a abordagem qualitativa se propõe a apreender.

Os dados que compõem a pesquisa foram captados em fontes variadas. Trabalhamos com fontes primárias (a legislação que sustenta e aprova a implementação do PNAIC como política de formação continuada e os cadernos de estudos que orientam a formação e são entregues aos professores cursistas), com fontes secundárias (produções teóricas sobre as políticas educacionais de formação de professores, a literatura pertinente à formação continuada e à profissionalização docente) e com informações obtidas em *locus*.

A fim de atender a variabilidade na obtenção dos dados definimos *a priori* algumas etapas para investigação, todavia, deixamos claro que essas etapas não se constituíram de forma linear, de modo que o encerramento de uma etapa não necessariamente significou o início de outra, pois entendemos o processo de produção de conhecimento de forma multidimensional que nos permite olhar o todo a partir de suas partes e entender e mediar essas partes a partir do todo inserido em um contexto histórico-social.

A primeira etapa consistiu em uma análise documental da legislação que institui o PNAIC como política educacional de formação continuada e dos cadernos de estudo entregues aos professores durante os encontros de formação. O interesse pela análise documental parte da expectativa de conhecer os aportes teórico-metodológicos que orientam a concepções de educação e formação da proposta de formação continuada do programa.

A legislação analisada inclui a Portaria nº 867/2012 que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e define suas diretrizes gerais; a Portaria nº 1.458/2012 que define categorias e parâmetros para concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; e a Portaria nº 1.094/2016 que altera as Portarias nº 867/2012, nº 1.458/2012. Os cadernos submetidos à análise foram: 1) formação do professor alfabetizador; 2) Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; 3) Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização.

A segunda etapa envolveu estudo de campo. Segundo Marconi e Lakatos (2009, p. 69) o investigador ao fazer a opção pelo estudo de campo pretende “[...] conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”. Em nossa pesquisa, o estudo de campo se torna relevante pela necessidade de confrontarmos informações constantes em fontes documentais, bibliográficas e as singularidades da práxis pedagógica no contexto de escolas públicas estaduais.

O *locus* para coleta de dados foram escolas públicas estaduais da Região Metropolitana de Belém. Nosso interesse por esse *locus* advém do fato do sistema estadual de educação não possuir uma política de formação continuada consolidada. O que há na rede

estadual de educação paraense são oficinas pedagógicas direcionadas aos professores que atuam no 4º e 8º ano do ensino fundamental e nas séries do ensino médio. Essas oficinas acontecem como ação do Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SISPAE) que consiste num “[...] processo avaliativo externo de larga escala, referenciado por uma matriz específica, que investiga as habilidades e competências para mobilizar conhecimentos adquiridos na escola, desenvolvidas pelos alunos durante a trajetória escolar” (PARÁ, SEDUC, 2016)³.

A coleta de dados em campo deu-se em duas fases: na primeira fase, utilizamos como procedimento o questionário com questões fechadas; na segunda fase, realizamos entrevista semiestruturada. Os sujeitos da pesquisa são professores que atuam no ciclo de alfabetização e participam da formação continuada do PNAIC.

a) Aplicação de questionários

A Secretaria Executiva de Educação (SEDUC) opera de forma descentralizada com as escolas que fazem parte do Sistema de Ensino Estadual. Essa descentralização realiza-se por meio das Unidades Seduc na Escola (USE). Cada USE possui responsabilidade sobre certo quantitativo de escolas em bairros com certa proximidade entre si. Diante dessa subdivisão nosso primeiro passo consistiu em delimitar nosso campo de investigação por USES’s. Como definimos por *locus* escolas estaduais da Região Metropolitana de Belém nos concentramos nas duas cidades com maior contingente populacional – Belém e Ananindeua.

Na cidade de Belém fomos às USE’s 4 e 9 e nestas há 19 escolas estaduais atendendo os anos iniciais do ensino fundamental. Na cidade de Ananindeua fomos às USE’s 14 e 17 e nestas há 24 escolas atendendo a mesma modalidade. Reunindo Belém e Ananindeua, ficamos com um total de 43 escolas. Consideramos esse quantitativo bastante alto para apenas um pesquisador e, assim, construímos um mapa de deslocamento a partir da localização das escolas. Optamos por escolas localizadas em bairros próximos um ao outro.

O mapa de deslocamento levou-nos a 25 escolas, sendo 15 escolas em Ananindeua e 10 escolas em Belém. Das 25 escolas visitadas em apenas 15 (10 escolas localizadas em Ananindeua e 5 escolas em Belém) havia professores efetivos trabalhando nos três anos iniciais do ensino. Esse primeiro dado evidencia intensa rotatividade de professores nos anos iniciais do ensino fundamental, principalmente, no ciclo de alfabetização e confirma uma problemática vivenciada na época em que eu estava lotada em escola e participava da formação: em muitas escolas existe apenas um professor efetivo participando da formação continuada do PNAIC, ou por que os outros desistiram ou recusaram-se a participar, ou por

³ Informação disponível em <www.seduc.pa.gov.br/site/sispae>. Acesso em 19 dez. 2016.

que o vínculo empregatício dos professores com a SEDUC é de contrato e, conforme informações dos coordenadores pedagógicos, os professores contratados não receberam autorização para participar dos encontros de formação que aconteceram no ano de 2015.

Nosso primeiro contato deu-se com o objetivo de aplicar os questionários aos professores que trabalham no ciclo de alfabetização e participam da formação continuada do PNAIC. Nas 15 escolas visitadas conseguimos distribuir 30 questionários e obtivemos o retorno de 27.

O questionário era composto por 24 questões fechadas, sendo que havia o desdobramento de algumas questões. As perguntas objetivavam coletar dados sobre a formação profissional do professor; as redes de apoio a sua participação na formação continuada do PNAIC; a configuração da formação continuada, no que tange a participação dos professores nos processo de concepção e desenvolvimento da proposta formativa; as repercussões da formação continuada no trabalho pedagógico dos professores; e o monitoramento e assessoramento das atividades a serem desenvolvidas pelos professores em decorrência de sua participação na formação.

A aplicação dos questionários nos permitiu construir um quadro de referência sobre a estrutura de funcionamento da formação continuada do PNAIC no contexto de escolas públicas estaduais e variáveis que nos orientaram na organização da segunda fase do trabalho de campo, tais como a elaboração do roteiro de entrevistas e a definição dos sujeitos para a realização das entrevistas.

b) Entrevista semiestruturada

Na segunda fase do trabalho de campo direcionamos nossa atenção aos professores lotados na USE 4 em Belém e na USE 14 em Ananindeua, pois o maior quantitativo de questionários deu-se nas escolas integrantes dessas USE's. Nossa preocupação com esse aspecto quantitativo advém da tentativa de otimizar as idas em campo e desvelar possíveis convergências e divergências, expectativas e materialidade das ações de uma proposta de formação que mantém forte relação com paradigmas que redimensionam o trabalho pedagógico do professor ao enfatizar o aspecto técnico da profissão docente, mas que tem o poder de reunir sujeitos de distintas realidades educacionais.

Para a definição dos sujeitos a serem entrevistados combinamos o elemento tempo: tempo de atuação no ensino fundamental e tempo de participação na formação. Essas informações foram capturadas nas questões 2 e 4 do questionário, sucessivamente. Ou seja, para criarmos novo contato com os professores foi necessário que os mesmos atuassem há

mais de quatro anos no ensino fundamental e tivessem participado dos encontros da formação continuada realizados nos anos de 2013, 2014 e 2015, sem interrupção.

O tempo de atuação no ensino fundamental tende a levar em consideração que os professores estejam estabilizados com as especificidades que compreendem o trabalho pedagógico nos anos iniciais e, por isso, tenham se apropriado de um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos que fundamentam as suas decisões em torno do trabalho a ser desenvolvido com os alunos desta etapa da escolarização básica.

Quanto à participação na formação, definimos essa periodicidade e continuidade pelo fato de que em cada ano da formação o trabalho com Alfabetização e Letramento focalizou uma determinada área de conhecimento. Em 2013 a ênfase foi sobre a área de Língua Portuguesa. Em 2014 a ênfase foi sobre a área de Matemática. Em 2015 a formação voltou-se às áreas de Ciências Humanas e Sociais com foco na Interdisciplinaridade.

Com o primeiro critério ficamos com um quantitativo de 23 professores. Com o segundo critério nosso quantitativo reduziu para 13 professores. Diante desse quantitativo elencamos um terceiro critério referente à participação dos professores em programas de formação continuada. Com esse terceiro critério o quantitativo de professores reduziu para 11 professoras⁴. A definição desse terceiro critério nos leva a considerar que a professora que está participando do PNAIC encontra-se em uma situação de “ineditismo” no seu processo de formação e essa situação pode conduzi-la a adoção acrítica dos fundamentos teórico-metodológicos da proposta de formação ou pode colocá-la em situação de resistência.

Frente a esses critérios conversamos com oito professoras que atuam há mais de sete anos no ensino fundamental, que participaram das etapas 2013, 2014 e 2015 e que nunca haviam participado de programas de formação continuada. Entramos em contato com professoras de escolas diferentes, na tentativa de cobrir distintos contextos, sendo três professoras na USE 4 e cinco na USE 14. O quadro a seguir, apresenta a caracterização das professoras⁵ que participaram desta segunda fase do estudo de campo:

⁴ Dentre os sujeitos da primeira fase do estudo de campo havia professores do sexo masculino, mas ao aplicarmos os critérios de exclusão para definição dos sujeitos da segunda fase ficamos somente com professoras. Assim sendo, ao longo deste texto dissertativo, ao nos reportarmos aos dados quantitativos usaremos o substantivo masculino plural e ao nos reportarmos aos dados qualitativos usaremos o substantivo feminino plural.

⁵ Para preservar a identidade das professoras entrevistadas foi-lhes atribuídos nomes de escritoras brasileiras. A opção por vultos femininos da literatura é uma forma de homenagear as mulheres que ocupam 43% dos postos de trabalho formal, sendo 66,6% desses postos no setor de educação. Informação disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/06/1642780-presenca-de-mulheres-no-mercado-de-trabalho-avanca-pouco-e-chega-a-43.shtml>>. Acesso em 30 mar. 2017. Essa porcentagem de 66,6% caracteriza o processo de feminização do magistério. Para estudos mais aprofundados sobre a temática consultar HYPÓLITO, Álvaro L. P. M. **Trabalho docente, classe social e gênero**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

Quadro 3: Caracterização das professoras entrevistadas

Professoras	Formação acadêmica	Tempo de trabalho com os anos iniciais
Cecília Meireles	Magistério (cursou Pedagogia pelo PARFOR)	20 anos
Lucinha Medeiros	Pedagogia	7 anos
Raquel de Queiroz	Pedagogia	9 anos
Clarice Lispector	Pedagogia (cursou Ciências Naturais pelo PARFOR e, atualmente, cursa Mestrado em instituição estrangeira com sede em cidade próxima a Belém)	9 anos
Adalcinda Camarão	Pedagogia (possui segunda graduação em Letras/Libras)	7 anos
Sultana Rosenblatt	Pedagogia (possui especialização em gestão)	7 anos
Cora Carolina	Magistério	21 anos
Eneida de Moraes	Magistério (cursou Pedagogia pelo PARFOR)	16 anos

Fonte: Dados do estudo de campo realizado entre os anos de 2016 e 2017.

A terceira etapa da pesquisa está diretamente relacionada aos dados captados com as entrevistas. Para compilação, análise e interpretação desses dados realizamos análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise que tem como campo de aplicação múltiplas formas de comunicação e dedica-se a dois objetivos de grande relevância para o investigador: a superação da incerteza e o enriquecimento da leitura.

Iniciamos, assim, com uma pré-análise dos dados qualitativos. Essa pré-análise colocou-nos diante dos seguintes temas para categorização: motivação e expectativas das professoras quanto à formação continuada; o processo de aprendizagem que a formação promove; demandas e condições de trabalho das professoras decorrentes da sua participação na formação; posicionamento e percepção das professoras relacionadas às especificidades da formação; os impactos da formação no processo ensino-aprendizagem.

Diante dos temas definimos as seguintes categorias de análise para os dados qualitativos: 1) Valorização Profissional; 2) Necessidades de formação; 3) Regulação e mudanças das/nas práticas pedagógicas; 4) Precarização do trabalho de professores.

Os resultados da pesquisa estão organizados em cinco seções, incluindo esta introdução em que descrevemos o percurso da pesquisa, a abordagem teórica e metodológica e os instrumentos de coleta e análise de dados.

Na segunda seção – A reforma do Estado brasileiro e a profissionalização docente – registramos os impactos da Reforma do Estado, sobretudo, das reformas educacionais, na configuração da profissionalização docente.

Na terceira seção – Profissionalização docente: formação continuada e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – pontuamos alguns dos consensos e dissensos em torno da configuração da formação continuada como uma das dimensões da profissionalização docente e a amplitude do programa de formação continuada do PNAIC como política de formação continuada.

Na quarta seção – As repercussões do PNAIC como política de profissionalização docente – analisamos as repercussões da proposta de formação continuada do PNAIC na valorização e no desenvolvimento profissional de professores de escolas públicas estaduais da Região Metropolitana de Belém.

Na seção de conclusão faço algumas considerações quanto intengibilidade das estratégias formativas desenvolvidas pelo programa de formação continuada do PNAIC que dão conta de ofuscar o propósito de formar um novo perfil de professor com plena formação técnica, mas despolitizado ao ponto de desenvolver uma prática acrítica e acomodada.

2 A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

A seção trata da configuração da profissionalização docente no interior das reformas educacionais implementadas no contexto da Reforma do Estado brasileiro. A discussão está organizada em uma subseção onde apresentamos alguns dos aspectos políticos, econômicos, sociais e históricos que impulsionaram a Reforma do Estado e impactaram no processo de profissionalização docente. O objetivo da seção consiste em registrar os impactos da Reforma do Estado na configuração histórico-social da profissionalização docente.

Forjada no bojo da reestruturação produtiva do sistema capitalista, a Reforma do Estado brasileiro empreendeu profundas transformações nos processos de formação e qualificação humana, pois era preciso modernizar as relações sociais, culturais, políticas e econômicas vivenciadas por homens e mulheres.

Os efeitos da globalização não permitiam aos Estados-Nação manter suas estruturas políticas e econômicas sob a égide de modelos administrativos burocráticos e totalizantes. Era necessário um novo modo de governar e administrar, pautados na flexibilidade e na permeabilidade econômica e política. Essa flexibilidade e permeabilidade exigem novas relações de trabalho e, logicamente, um novo perfil de trabalhador. Dentro dessa lógica, profissionalização tornou-se a palavra de ordem para a modernização, pois, se de um lado apresenta-se como uma demanda dos trabalhadores, em uma diversidade de categorias, de outro lado, torna-se, para o Estado, o mecanismo de controle sobre o trabalho e o trabalhador.

Essas transformações nos processos de formação e qualificação humana condicionam reformas na educação. As reformas educacionais influenciam a política educacional brasileira na medida em que provocam o ordenamento das políticas de formação docente, de currículo, de avaliação e de financiamento. O ordenamento dessas políticas, sob os efeitos da globalização, emana das necessidades do mercado de trabalho mundial, as quais compreendem a aquisição de habilidades, de atitudes e de competências que deem suporte à base material de produção e reprodução do capital.

Nesse contexto, a profissionalização docente assume distintas configurações, mas mantém a articulação dos processos de formação inicial e continuada, de construção da identidade docente e de desenvolvimento profissional. As análises teóricas sobre profissionalização docente levam-nos a entender que essa discussão requer a apreensão e a reflexão crítica dos aspectos políticos, econômicos e sociais de maior relevância que definem as bases históricas dos processos de formação, da identidade docente e de desenvolvimento

profissional, para que assim se reestruture uma concepção de profissionalização docente capaz de fazer frente a um projeto de educação que logre a emancipação intelectual e social do ser humano.

As bases históricas do processo de profissionalização docente podem ser compreendidas a partir do processo de funcionarização que os professores sofreram, ainda no regime imperial, em meio à organização de um sistema de instrução pública no Brasil, que deu vazão as primeiras perspectivas de formação de professores materializadas pela atuação dos mestres-escolas, pela implantação das Escolas Normais como *locus* preferencial para formação de professores, pela definição de um conjunto de normas e de valores e de um corpo de conhecimentos e técnicas que demarcam a especificidade do trabalho escolar.

Sobre os aspectos políticos, econômicos e sociais que influenciam as bases históricas do processo de profissionalização docente destaca-se a superação do sistema feudal de produção pelo sistema de produção capitalista. O sistema de produção capitalista traz consigo uma nova ordem político-econômico-social que gira em torno da produção, reprodução e acumulação do capital financeiro mundial, acentuando grande concentração de riquezas monetárias à custa do aumento da pobreza mundial. Para amenizar essa contradição o capitalismo obstina-se em aproveitar-se das primazias da educação.

A educação, nesse cenário, torna-se campo social de disputa de distintas frações da sociedade e com distintos objetivos – para a classe burguesa a educação torna-se mecanismo para manutenção da ordem social vigente, marcada pelas desigualdades sociais; em contraposição, para a classe trabalhadora a educação passa a ser concebida como mecanismo de emancipação intelectual e social.

Dentro desse panorama registramos os impactos da Reforma do Estado para o processo de profissionalização docente com o primeiro destaque para o movimento histórico-social que demarca a instituição da profissão docente e a consolidação dos processos de formação, em seguida, os debates sobre profissionalização docente no âmbito das reformas educacionais e, por fim, o movimento político-econômico que demarca a profissionalização docente como política de Estado ao subordinar a política educacional brasileira às orientações dos organismos internacionais.

2.1 Os impactos da Reforma do Estado no processo de profissionalização docente

Na década de 1990 o Brasil e outros países da América Latina iniciaram um intenso movimento de reformas que abarcou amplos setores de suas estruturas econômicas, políticas e

sociais. Para os teóricos idealizadores, as reformas, por um lado, colocariam esses países na era da modernidade, ensejados pelos princípios da globalização e das políticas neoliberais e, por outro, seriam a “solução” para mais um dos ciclos de crise econômica que o sistema capitalista produz.

Para os reformadores a crise é resultado da interferência do Estado nos processos de produção, “[...] da garantia de ganhos de produtividade e da estabilidade dos trabalhadores e das despesas sociais” (FRIGOTTO, 1995, p. 62). A intenção, de certa forma, é eximir o modo de produção capitalista – suas estratégias políticas e econômicas, versadas no liberalismo e no neoliberalismo, e sua operacionalidade por meio da exploração e da exclusão social e cultural – como o responsável principal pela crescente desordem no mercado econômico mundial.

De acordo com Bach e Lara (2012, p. 3) “o mercado internacionalizado permite a exploração da tecnologia e da mão de obra de todo o mundo, articulando-os onde for mais atrativo economicamente”, mas para esse mercado vigorar torna-se necessário um Estado reorganizado politicamente, de modo a instituir os ideários de globalização e os pressupostos neoliberais em todos os setores, principalmente nos mais “onerosos”. Assim, conforme as autoras, países de hegemonia capitalista, como Estados Unidos e Inglaterra, convocaram os países em desenvolvimento a promover reformas de cunho econômico e administrativo, a fim de atender as demandas do mercado internacional.

No Brasil, continuam as autoras, esse movimento de reformas iniciou-se com a adoção de princípios neoliberais na organização político-administrativa do Estado no governo de José Sarney (1985-1990), continuou nos governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1994) e foram institucionalizados no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1994-2002).

O processo de redemocratização que o nosso país vivia, após 20 anos de ditadura militar e o intenso fenômeno da globalização econômica, política, social e cultural favoreceram esse movimento de reforma. Tendo-se em conta essa “nova” fase que passamos a viver, o desgaste do poder público, a inércia das políticas sociais, o arrocho econômico, a (in)certeza quanto a justiça e a dignidade da luta política, entre outros aspectos, a Reforma do Estado brasileiro define-se como inevitável e imprescindível.

Entretanto, a base material na qual se apoiou a reforma, isto é, o modo de produção capitalista, e naquele momento marcado por mais uma fase de crises de produtividade e acumulação, não se apresentou como a opção mais favorável para o tão almejado desenvolvimento do país, por três motivos: primeiro, o modo de produção capitalista, para manter-se como força produtiva, necessita e funda-se em relações de dominação e exploração

do trabalho, do lucro e da mais valia (FRIGOTTO, 1995), revigorando e acirrando a cada “novo ciclo” a separação de interesses entre burguesia e proletariado, proprietários e operários, empregadores e empregados; segundo, no âmbito do separativismo são construídas relações sociais que possuem como princípios a exclusão e a alienação, pois, “na nova produção do capital, o que se busca ‘capturar’ não é apenas o ‘fazer’ e o ‘saber’ dos trabalhadores, mas sua disposição intelectual-afetiva, constituída para cooperar com a lógica da valorização” (ALVES, Giovanni, 2011, p. 111); terceiro, nesse jogo de interesses, a pobreza acaba por tornar-se uma das condições inevitáveis para que o modo de produção capitalista continue o seu fluxo de crescimento, haja vista que, uma de suas características é a desigualdade “[...] em que poucos detêm a propriedade dos modos e meios de produzir a vida e outros tantos, ressalta-se, a maioria, se veem na condição de despossuídos destas condições” (ZANARDINI, 2014, p. 247).

Assim, os mandatários na política brasileira, eleitos pelo povo, para aquele momento de transição, de um sistema político autoritário para um sistema político democrático, pressionados pelo mecanismo de superação da crise do sistema produtivo capitalista que requeria intensas reformulações das estruturas política, econômica e social do país, oficializaram, como premissas iniciais dessa reformulação, o projeto de reconstrução do Estado brasileiro.

A reconstrução do Estado brasileiro versada como Reforma do Estado tem como marco institucional, conforme Silva (2001), a elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado⁶ (PDRAE) e a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado⁷ (MARE). No PDRAE são discriminadas cinco estratégias político-econômicas para a Reforma do Estado, quais sejam: ajuste fiscal, reformas econômicas orientadas para o mercado, reforma previdenciária, inovação dos instrumentos de política social e reforma do aparelho estatal⁸ (BRASIL, 1995).

⁶ O PDRAE é o documento onde está compilada a operacionalidade da Reforma do Estado. Neste documento são discriminados os quatro setores sobre os quais a Reforma do Estado atua: o núcleo estratégico (define as leis e as políticas públicas); as atividades exclusivas (consistem na regulamentação, fiscalização e fomento de serviços que somente podem ser realizados pelo Estado); os serviços não exclusivos (são os serviços que podem ser compartilhados com outras organizações públicas não estatais); e a produção de bens e serviços para o mercado (atividades econômicas voltadas para o lucro) (BRASIL, 1995).

⁷ O MARE foi criado, exclusivamente, com a finalidade de estimular, por meio de assessoramento político, os projetos a serem desenvolvidos pelos ministérios setoriais na efetivação das estratégias político-econômicas da Reforma.

⁸ No PDRAE o ajuste fiscal apresenta como ideário a reconstrução administrativa do Estado através da adoção de medidas políticas que revigore a capacidade do Estado para definir e implementar políticas de desenvolvimento econômico e social, mas na condição apenas de promotor e regulador dessas políticas de desenvolvimento sem a responsabilidade de executá-las. As reformas econômicas orientadas para o mercado compreendem os programas de privatização e terceirização dos serviços que o estado passou a considerar como

De acordo com Shiroma e Santos (2014), a Reforma do Estado brasileiro aproxima-se dos princípios e estratégias das reformas instituídas pelo governo britânico a partir da década de 1970, as quais promoveram a descentralização de ações em áreas como saúde e educação, e a partir da década de 1990, operaram ajustes econômicos sustentados no projeto político da Terceira Via.

O projeto político da Terceira Via apresenta como objetivos “[...] criar a ‘social-democracia modernizada’ e reordenar a política, a economia e as relações entre os indivíduos, ou seja, administrar a crise do sistema [capitalista] e instaurar um novo projeto de sociabilidade extensivo a todas as partes do mundo” (LIMA; MARTINS, 2005, p. 48). A principal premissa desse projeto político é a construção do novo Estado democrático que combina “[...] os principais aspectos de um certo tipo de ‘democracia institucional’ com a ‘democracia participativa’, ressignificando as formas de participação e o sentido histórico da política e das lutas sociais” (Ibidem, p. 66).

No âmbito da reconstrução do Estado, a democracia institucional corresponde ao aparato legal que normatiza e regula os direitos individuais e sociais, e a democracia participativa garante e delimita aos cidadãos a (pseudo) participação e o (pseudo) controle sobre a administração pública (BRASIL, 1995). A confluência entre democracia institucional e democracia participativa dá-se no paradoxo de universalizar o acesso dos cidadãos (direitos individuais) aos bens públicos e de mercado, sendo que esse acesso dá-se à custa de restringir os direitos sociais conquistados e discriminados na Constituição Federal de 1988. Um dos mecanismos para essa universalização do acesso ancora-se nos processos de privatização, publicização e terceirização (aspectos fundamentais da Reforma do Estado) e a restrição de direitos dá-se sob a justificativa de que os direitos sociais tornaram-se “[...] privilégios e entraves ao desenvolvimento econômico [...]” (SILVA, 2001, p. 3).

A Terceira Via atua na linha tênue entre a normatização e a delimitação tanto dos direitos quanto do nível de participação dos cidadãos. Com isso, enuncia uma nova perspectiva para a democracia, que está além do caráter institucional e participativo, e dá profusão ao caráter dialógico. Conforme Lima e Martins (2005) a democracia dialógica parte

não sendo mais de sua responsabilidade. A reforma previdenciária objetiva terminar com a aposentadoria integral e com as aposentadorias precoces do setor público e aplicar dois princípios considerados indispensáveis para a recuperação do sistema previdenciário: o tempo de serviço e o tempo de contribuição, ou seja, no processo de aposentadoria do servidor público federal terá como niveladores a idade e o tempo de contribuição. A inovação dos instrumentos de política social envolve os processos de publicização, os quais consistem na criação de Organizações Sociais com a função de gerenciar e de executar serviços das áreas de saúde, educação, ciência, tecnologia e pesquisa. A reforma do aparelho do Estado consiste em dinamizar e criar as condições necessárias através do aumento da governança e da governabilidade, de modo que o Estado recupere sua autonomia financeira e sua capacidade de implementar políticas públicas (BRASIL, 1995).

do descontentamento dos indivíduos com a política, a economia, os governos, os movimentos sindicais, enfim, o aparato sócio-institucional que normatiza a vida cotidiana e, desta feita, incentiva o surgimento de novas organizações que deem conta de particularidades e especificidades da vida cotidiana sem, no entanto, provocar demandas ao Estado.

Nesse sentido, as principais funcionalidades do novo Estado democrático se voltam para definição de espaços de participação direta e para incorporação de novas organizações na aparelhagem estatal, por meio de parcerias “[...] de modo a transformá-las em propulsores da ‘confiança ativa’, do equilíbrio harmônico entre indivíduos e a esfera da nova política, fortalecendo, assim, os laços de convivência pacífica e construtiva” (Ibidem, p. 55-56). Dentro dessa lógica, os autores pontuam que a construção desse novo Estado democrático implica renovar o aparelho estatal, reordenar a sociedade civil e resgatar o individualismo como valor moral radical.

A propalada renovação estatal, de acordo com os autores, dá-se pela incorporação e desenvolvimento de aspectos como descentralização, democratização, transparência, eficiência, participação e regulação dos riscos sociais, econômicos e ambientais. O reordenamento da sociedade civil requer “[...] homens e mulheres mais bem informados e educados, que passam de sujeitos históricos a atores sociais, que assimilam uma nova postura social expressa na prestação de serviços e não na reivindicação coletiva de direitos” (Ibidem, p. 50). O individualismo como valor moral tem como premissa um indivíduo renovado, “[...] mais inteligente, mais sensível, mais flexível e aberto às influências do mundo, dado que sua existência se realizaria em um mundo ‘globalizado’ e marcado por ‘perturbações e incertezas’” (Ibidem, p. 61).

À educação designa-se a tarefa de (con)formar os sujeitos, sem a pretensão de que estes possam desenvolver sua consciência política coletiva, haja vista que se torna interessante para o modo de produção capitalista criar e manter as condições para que a sociedade desenvolva-se em um constante estado de alienação coletiva. É o que se pode chamar de “sociedade civil ativa” inserida em um Estado renovado, modernizado e globalizado sob os auspícios do capitalismo.

Evidencia-se o alinhamento das estratégias político-econômicas da Reforma do Estado brasileiro com os princípios da Terceira Via, a partir da aceção de Bresser Pereira ao sustentar que com a Reforma deixamos de ser um Estado social-burocrático para tornar-se um Estado social-liberal: “social porque continuará a proteger os direitos sociais e a promover o desenvolvimento econômico; liberal, porque o fará usando mais os controles de mercado e menos os controles administrativos [...]” (PEREIRA, 1997, p. 18).

A Terceira Via tornou-se, assim, o marco institucional-legal das reformas de Estado instituídas a partir da década de 1990 nos países em desenvolvimento. O projeto político da Terceira Via escamoteia os objetivos das reformas em aplicar a todos os setores da sociedade o mesmo movimento organizativo que sustenta o mercado econômico-financeiro mundial. Uma das vias desse escamoteamento são os recursos linguísticos. Por meio da inflexão teórica, como bem coloca Moraes (2001), conceitos fundamentais e indissociáveis para o entendimento e enfrentamento das forças sociais capitalistas sofrem um processo de ressignificação que subtrai de sua natureza sócio-histórica o caráter revolucionário e impõe-lhe sutilmente o consentimento ativo.

O cenário de austeridades contra os trabalhadores e de aumento da pobreza diante dos ciclos de crise do sistema capitalista de produção precisa ser amenizado e controlado e como estratégia política “um intenso processo de propaganda forjou um senso comum sobre a necessidade de reformas do Estado e educacionais para superação das crises” (SHIROMA; SANTOS, 2014, p. 22). Essa construção do consentimento ativo adota slogans que assumem o papel de apaziguadores ao ressignificar, modificar e até substituir conceitos revolucionários como democracia, cidadania, classe social, sociedade civil e enaltecer conceitos de resignação pública como equidade, *status* social, justiça social, diversidade, inclusão.

Conforme os autores, o projeto político da Terceira Via é uma dessas produções de grande aparato conceitual e ampla repercussão ideológica por carregar consigo *slogans* como “cidadania ativa” e “empoderamento das comunidades”. Essa repercussão ideológica dá-se tanto pela cooptação de intelectuais, muitos deles educadores, quanto pela repetição de um determinado discurso reformista (MORAES, 2001).

O Estado brasileiro incorpora os princípios da Terceira Via ao alinhar-se ao processo de propaganda conceitual e adotar na Reforma do Estado os *slogans* participação, eficiência, qualidade, autonomia, descentralização, produtividade e profissionalização. O mecanismo de adoção de tais *slogans* sustenta-se na perspectiva de reorganizar a estrutura administrativa do Estado e enevoar os efeitos de mais uma das fases cíclicas de crise do modo de produção capitalista. Sob a justificativa de resgatar sua autonomia financeira e sua capacidade de implementar políticas públicas, o Estado propaga a interpretação de que a crise do capital constitui-se uma crise fiscal que assola a gestão e os serviços público e, por isso, torna-se necessário modernizar e redefinir sua atuação perante a sociedade

Essa reorganização requereu uma mudança de paradigma na administração pública. Passa-se de um modelo racional-burocrático para um modelo gerencial. Sob tal perspectiva o Estado reorganiza e reformula alguns princípios da administração racional-burocrática, como

os sistemas de controle, e incorpora princípios da administração gerencial, dentre os quais se destacam os processos de publicização, terceirização e privatização.

Essa mudança de paradigma repercute sobremaneira na educação pela difusão dos discursos de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, que colocam a educação como condição *sine qua non* para o desenvolvimento econômico, mas desconsideram aspectos fundamentais como a historicidade – fortemente marcado pela corrupção e pelos longos períodos de total negação dos direitos básicos à população – e a sociabilidade – marcada pela sobreposição dos referências econômicos, políticos, sociais e culturais de países desenvolvidos, em detrimento das particularidades dos países não desenvolvidos – fato que tem por consequência os desarranjos nas relações de trabalho, a desvalorização sociocultural, a desordem público-privado, entre outros.

Nesse ponto de nossa discussão consideramos importante fazer um resgate do movimento histórico-social de profissionalização docente, haja vista que a abordagem qualitativa permite-nos esse movimento da historicidade, da sociabilidade e da praxidade que envolve nosso objeto de estudo, na medida em que a formação continuada é um processo que se realiza no âmbito de relações sociais conflituosas entre distintos sujeitos sociais (professores, Estado, agentes políticos, associações profissionais).

Esse resgate permite-nos aproximar histórica e socialmente a instituição da profissão docente e as perspectivas de formação docente, no sentido de compreendê-las no interior do processo de profissionalização dos professores e assim demarcar o movimento que dá à profissionalização docente o *status* de política de Estado.

2.1.1 O movimento histórico-social de profissionalização docente: a instituição da profissão docente e a consolidação dos processos de formação

Historicizar o movimento de profissionalização docente requer que captemos ranços e avanços que deixaram marcas profundas na profissão docente, em vias de sua institucionalização e consolidação. Nesse sentido, Vincetini e Lugli (2009, p. 29) chamam atenção para importância de se observar “[...] que a história da formação docente não corresponde a uma superação contínua de modos inadequados de estudo, por outros melhores, na direção do aperfeiçoamento do ensino [...]”, mas envolve, principalmente, “[...] uma sucessão de conflitos entre professores, políticos e intelectuais ligados à educação que discutiram metodologias e currículos mais adequados em cada época”.

Conforme Saviani (2013b), ainda no sistema escravista, enquanto a terra era o meio de produção principal, a maioria das pessoas educava-se pelo trabalho e apenas uma minoria, a classe proprietária e ociosa, educava-se pela forma escolar. Nessa conjuntura a educação escolar “[...] era uma forma secundária e dependente da educação não escolar, que era o trabalho” (Ibidem, p. 82). Mas a partir do momento em que o capital e os instrumentos de trabalho assumem a condição de meios de produção principal surge uma nova sociedade, moderna, burguesa e capitalista que, diferentemente de sua antecessora, torna-se uma classe empreendedora. Como consequência “[...] revoluciona as relações de produção e passa a conquistar cada vez mais espaço, a dominar a natureza através do conhecimento metódico, e converte a ciência, que é um conhecimento intelectual, uma potência espiritual, em potência material, por meio da indústria” (Ibidem).

De acordo com o autor, nessa nova conjuntura, o conhecimento sistemático, expressado através da cultura letrada e escrita, generaliza-se e um conjunto de conhecimentos básicos torna-se importante para garantir a produção do capital e a universalização da escola, assim, se coloca como exigência, de modo que a educação escolar torna-se a forma dominante de educação.

Alves, Gilberto (2006) ao tratar da produção da escola pública contemporânea reconstrói o percurso histórico-social no qual se sustentam as bases (necessidades e influências) do modelo escolar vigente em nossa sociedade. Conforme o autor, para o entendimento da produção da escola pública atual é necessário atentar-se às singularidades (aportes teóricos, sociais, materiais e econômicos) que definem a articulação da escola com as demandas sociais, expressas por diferentes nações e regiões, assim como as particularidades assumidas por cada nação e região dentro do movimento universal do modo de produção capitalista.

Como bem ressalta o autor, “[...] a necessidade de investigar as formas singulares correspondentes às nações mais desenvolvidas” traz como finalidade o entendimento teórico em que se assenta a universalidade de fatos e fenômenos histórico-sociais, pois “são essas formas mais desenvolvidas que produzem, por via de mediações, as chaves para o entendimento das formas singulares das nações e regiões menos desenvolvidas” (ALVES, Gilberto, 2006, p. 44).

O cenário político-econômico-social ocidental marcado pela transição do sistema feudal para o sistema capitalista de produção, pela derrocada dos Estados Absolutistas e pela ascensão da burguesia ao poder registra um novo marco na história das civilizações ocidentais, principalmente pelos novos processos de divisão do trabalho em decorrência da

Revolução Industrial que fazem “[...] culminar, igualmente, o conjunto das tendências indissolúveis de objetivação e de simplificação do trabalho” (Ibidem, p. 137), fato que providencia a incorporação de mulheres e crianças como força de trabalho.

Entretanto, de acordo com o autor, a força de trabalho infantil, após constantes denúncias e mudanças na legislação social, passaram a ter a seu favor um conjunto de normas que determinava a redução da jornada de trabalho e a obrigatoriedade de escolarização por conta de seus empregadores. Inicia-se, assim, um novo movimento em torno dos processos de divisão de trabalho: o desemprego infantil. Porém, conforme o autor, esse desemprego não decorre somente do encarecimento da força de trabalho infantil, mas sim, principalmente, pela incorporação de novas tecnologias à produção, e as crianças tornam-se as primeiras a vivenciar o processo de exclusão que o modo de produção capitalista produz.

Diante desse quadro social de desemprego infantil, uma nova necessidade social emerge, haja vista que a extensão do tempo disponível para as crianças:

[...] acabava constituindo uma ameaça, pois não existiam alternativas que canalizassem o emprego do tempo disponível de uma forma socialmente útil e, por outro lado, seus genitores, tanto o pai quanto a mãe, já não mais poderiam dar-lhe atendimento e segurança. Por trabalharem, ambos haviam sido tangidos ao afastamento do lar durante o dia. Mas a sociedade que cria as necessidades mobiliza os seus recursos, também, para criar os meios adequados visando saná-las ou minorá-las. Novas instituições sociais podem surgir buscando intervir como elementos corretivos das necessidades sociais criadas. Outras instituições podem, ainda, ser transformadas para absorver novas funções vinculadas ao atendimento das necessidades sociais recém-produzidas (ALVES, Gilberto, 2006, p. 139).

Esse quadro social operou um duplo movimento: de um lado a escola tornou-se a instituição social mais adequada para atender a necessidade de preencher o tempo disponível das crianças desempregadas e ainda promover a escolarização da classe trabalhadora, e de outro uma “nova” força de trabalho, porém não muito lucrativa, se fazia necessária nesse contexto: quem seriam os responsáveis pelo processo de escolarização das crianças que passaram a frequentar a escola? E como seria esse processo de trabalho?

No que tange à realidade brasileira, partindo dessa singularidade, sabe-se que esse movimento de construção da escola pública no Brasil deu-se dentro de particularidades bem específicas, pois no contexto de instituição dos Estados Nacionais nosso país ocupava a condição de colônia e todo o processo político, econômico e social dependia das determinações da Corte Portuguesa, além do fato de que nosso processo de industrialização

não estava passo a passo com os países europeus, por sermos uma economia agrário-exportadora que garantia sua produção, exclusivamente, através do sistema escravista.

Todavia, as eventualidades históricas não se distanciam. No contexto europeu de incorporação de novas tecnologias na produção fabril, o cenário de desemprego em massa de crianças que antes constituíam força produtiva, acentua as condições materiais para a produção das crianças de rua e, conseqüentemente, estimula o processo de materialização da escola pública. No contexto brasileiro, a produção da escola pública e sua clientela são registradas, de forma não linear, pelo crescente e desordenado processo de urbanização, pelos processos migratórios, pelos filhos de escravos libertos e mais tarde pelas crianças da Lei do Ventre Livre, pelo voto de pessoas alfabetizadas e pela possibilidade de instrução para meninas, fato que marca o processo de feminização do magistério (VILLELA, 2010).

Na esteira do processo de produção da escola pública têm-se as investidas nos processos de formação dos professores, principalmente dos professores que atuavam com o ensino de primeiras letras, hoje anos iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, organizamos nossa linha de raciocínio em dois modelos de formação de professores que definiram a seu tempo o *modus operandi* do trabalho educativo escolar e os constructos socioprofissionais para a consolidação da profissionalização docente. O primeiro modelo define-se como modelo artesanal e o segundo como modelo profissional.

Conforme observações de Vicentini e Lugli (2009), o modelo artesanal corresponde a “formação” do mestre-escola e aos poucos vai remodelando-se pela adoção do método de ensino mútuo, pela formação dos professores adjuntos e pela criação das escolas normais, dando lugar ao modelo profissional de formação. Essa remodelação dá-se, exclusivamente, pelas iniciativas de estatização do ensino e funcionarização dos mestres, mas também os deixam à mercê de intensos processos de precarização, tanto na sua formação quanto em suas condições de trabalho e remuneração.

Segundo Villela (2010) não existe homogeneidade nesse movimento de estatização e funcionarização e as iniciativas de normatização, controle e regulação pelo Estado sobre a educação formal, por meio da implantação de um sistema de ensino estatal, enseja e cruza-se com o processo de profissionalização docente caracterizando-o como movimento de muitas contradições, avanços e retrocessos.

Não existia uma formação específica para o professor mestre-escola, os conhecimentos exigidos para tornar-se professor de primeiras letras resumiam-se a “[...] saber, ler, escrever, contar e ter conhecimentos para proporcionar ensino da religião a seus alunos” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 30). O constructo pedagógico que regia o trabalho do

professor baseava-se, exclusivamente, na religião, o ensino consistia em moralizar, disciplinar e controlar a criança e, se necessário, punições e castigos físicos eram consentidos e aplicados, caso houvesse desrespeito às instruções (TARDIF, 2013).

Mas, conforme as demandas da escola pública foram aumentando, em decorrência dos novos processos de divisão do trabalho e da incorporação de novas tecnologias, as investidas na organização de um sistema de instrução pública primária foram consolidadas. Desta feita, outras medidas administrativas foram pensadas e sancionadas e possibilitaram novas configurações ao trabalho de ensinar e às perspectivas de formação docente.

De acordo com Saviani (2013a), por meio da Lei 15 de outubro de 1827, que sancionou a criação de Escolas de Primeiras Letras, o Estado determinou aos mestres-escolas que ensinassem a partir do método de ensino mútuo. O constructo pedagógico do método mútuo baseava-se:

[...] no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Embora esses alunos tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente. O método supunha regras pré-determinadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo. De uma das extremidades do salão, o mestre, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores. Avaliando continuamente o aproveitamento e o comportamento dos alunos, esse método erigia a competição em princípio ativo do funcionamento da escola. Os procedimentos didáticos tradicionais permanecem intocados (Ibidem, p. 128).

Conforme Alves, Gilberto (2006), o método de ensino mútuo tornou-se a técnica mais promissora de escolarização por levantar a bandeira de universalização do ensino e por responder às necessidades de garantir escolaridade para todos, justamente por permitir a formação de um maior número de professores a assim atender a demanda da nova clientela da escola pública, pois de acordo com o autor, “não existia professores em número suficiente para dar conta dessa tarefa, limitação que não poderia ser resolvida em curto e em médio prazo, nem os custos da instrução eram baratos o suficiente para assegurar a universalização dos serviços escolares” (ALVES, Gilberto, 2006, p. 100).

De acordo com Vicentini e Lugli (2009), com as iniciativas de implementação e ineficiência do método de ensino mútuo, emergem no cenário educacional brasileiro, os primeiros debates a respeito da necessidade de uma formação mais extensa, principalmente para os professores que exerciam o ensino das primeiras letras.

Os debates em torno dessa necessidade gerou a proposição de duas alternativas para a formação dos professores de primeiras letras: a primeira formava os chamados professores adjuntos (grupo de professores constituído pelos melhores alunos das escolas públicas de primeiras letras) e ainda guardava correspondência com o modelo artesanal, pois a orientação pedagógica da formação baseava-se no método mútuo, posto que “[...] o futuro professor aprend[ia] as técnicas e os usos do trabalho acompanhando a prática de um professor experiente” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 31); a segunda alternativa rompe, definitivamente, com o modelo artesanal e dá impulso ao “[...] projeto de formação docente centrado nas Escolas Normais, estas sim encarregadas de garantir a perfeita aplicação do método de ensino e o suficiente preparo dos professores para suas tarefas” (Ibidem, p. 31-32).

O mestre-escola vai cedendo lugar pouco a pouco ao professor profissional, em vistas das condições sócio-históricas que foram sendo construídas com a nova divisão social (burguesia e proletariado), os novos processos de divisão do trabalho (trabalho intelectual e trabalho manual) e as novas relações trabalhistas (empregadores e empregados).

Nos movimentos de estatização do ensino e de funcionarização dos professores é possível identificar importantes elementos que mais tarde consolidarão a profissionalização docente como política de Estado, materializadas, a princípio, nos processos de recrutamento e vigilância e subordinação ao poder estatal do corpo de professores, o que de certa forma revela, nesse contexto, as primeiras tentativas de regularização e regulação da profissão, mas em contrapartida tornam-se os primeiros ensaios para que os professores consolidem e solidifiquem as lutas por uma profissionalização consonante com um projeto educacional justo, democrático e emancipador.

A definição das escolas normais como *locus* preferencial para formação de professores apresenta-se como uma das primeiras conquistas profissionais dos professores primários e, apesar de não haver a extinção de outras formas/modelos de formação, sua importância para a profissionalização docente não é descaracterizada ou desconsiderada.

Vicentini e Lugli (2009) esclarecem que as escolas normais, já no período republicano, sofreram duras críticas. Primeiro, pela sua expansão na esfera privada (concentradas nos estados de São Paulo e Minas Gerais), muitas das quais não eram submetidas à fiscalização do Estado, e quando o faziam as exigências com relação à qualidade do ensino eram baixas, além da implantação de cursos noturnos que apresentava implicações específicas para formação, principalmente para a prática de estágios. Segundo, pela precariedade na sua estrutura e organização pedagógica marcada por um currículo simplificado com apenas algumas disciplinas específicas.

Porém, mesmo diante das críticas e da precariedade de muitos cursos, a necessidade progressiva de instrução e a conseqüente expansão escolar para atender as demandas do modo de produção capitalista aumentou o *status* das escolas normais como *locus* para formação de professores. Tem início, assim, uma nova e importante etapa no movimento histórico-social de profissionalização docente, pois de acordo com Villela (2010, p. 109):

As escolas normais eram os locais “autorizados” para a difusão de um tipo de conhecimentos normatizado que deveria caracterizar o “novo” professor primário, distinguindo-o dos seus antecessores, os “velhos” mestres-escolas, e alguns conteúdos foram se transformando num corpo de saberes característicos dessa formação.

O currículo da escola normal foi pouco a pouco sendo transformado. De um conjunto simplificado de disciplinas básicas – leitura e escrita, gramática, as quatro operações aritméticas e noções de geometria, geografia, educação moral cristã e religião oficial – passou-se, progressivamente, e com muitas contradições, a um currículo mais complexo que buscou transcender os saberes instrumentais e “[...] integrar perspectivas teóricas e tender para um contacto cada vez mais estreito com as disciplinas científicas” (NOVÓA, 1999, p. 20).

Essas transformações, não se limitam ao corpo de saberes para a prática docente, mas repercutem e definem perspectivas de uma identidade profissional docente a partir da adesão dos professores “[...] a valores éticos e a normas deontológicas, que regem não apenas o cotidiano educativo, mas também as relações no interior e no exterior do corpo docente” (Ibidem).

De acordo com Novóia (1999, p. 16 – grifo do autor), “a elaboração de um *corpo de saberes e de técnicas* é a consequência lógica do interesse renovado que a Era Moderna consagra ao porvir da infância e a intencionalidade educativa”, enquanto que o conjunto de normas e valores arregimenta-se em constructos éticos e normativos de essência moralista e religiosa que impregnou por muito tempo a formação de professores.

Além da criação das escolas normais e da instituição de um corpo de saberes pedagógicos específicos para formação de professores, Villela (2010) destaca como etapa, também, relevante no processo de profissionalização docente, a constituição de associações profissionais. A autora argumenta que “a emergência desse ator corporativo [associações profissionais] constitui a última etapa do processo de profissionalização, significando uma tomada de consciência do corpo docente de seus próprios interesses como grupo profissional [...]” (Ibidem, p. 127).

Conforme Novóia (1999, p. 18 -19 – grifo do autor), a importância das escolas normais reflete-se “[...] na produção e reprodução do *corpo de saberes* e do *sistema de normas* da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos *conhecimentos pedagógicos* e de uma *ideologia comum*” e a importância das associações profissionais destaca-se a partir do momento em que os professores tomam “[...] consciência de seus interesses como grupo profissional”.

O autor também ressalta que a constituição das associações profissionais foi um movimento marcado por muitos conflitos políticos e ideológicos, mas de extrema importância por acrescentar “[...] à *unidade extrínseca* do corpo docente, imposta pelo Estado, uma *unidade intrínseca*, construída com base em interesses comuns e na consolidação de um espírito de corpo” (Ibidem, p. 19 – grifo do autor).

Porém, com relação ao que Villela (2009) postula sobre as associações profissionais constituírem a última etapa da profissionalização docente, ressalta-se que esta última etapa refere-se ao processo de construção da profissionalização docente, na qual estão incluídos os processos de formação e as especificidades da educação escolar e do trabalho pedagógico. No entanto, essa última etapa providencia encaminhamentos para outras etapas, que irão operar nesse movimento histórico-social de profissionalização docente, no sentido de consolidá-la, haja vista que as escolas normais não exauriram as perspectivas de formação profissional e sim apontaram para novas possibilidades de formação. Ainda tem-se que considerar o fato de que a profissionalização docente não se encerra na formação profissional, ao contrário, agrega aspectos importantes e fundamentais como a construção da identidade profissional docente, o desenvolvimento profissional dos professores, a definição de um campo de atuação, a definição dos fins da educação escolarizada e os meios para efetivá-los, assim como a definição de políticas de valorização, carreira e remuneração.

Nesse processo de consolidação da profissionalização docente iniciam-se as mobilizações que dão azo às demandas de formação em nível superior. De acordo com Vicentini e Lugli (2009, p. 53), a história da formação docente revela que a formação em nível superior identificava-se “[...] com a delimitação e legitimação de um corpo de conhecimentos específicos da área, que não se dissocia da constituição de um grupo de intelectuais do ensino, os chamados ‘técnicos em educação’” e, principalmente, destinava-se a preparar diretores, supervisores e orientadores para atuar em grupos escolares, professores para os cursos normais e formação específica para educação especial e ensino de artes e geralmente aconteciam nos Institutos de Educação.

Entretanto, esse quadro passa a sofrer alterações durante as discussões do Projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e apresenta como extremo, conforme Frigotto (1995), desconsiderar sinalizações importantes das concepções de educação debatidas por educadores desde a década de 1970 em encontros, conferências e seminários sobre os rumos que a educação nacional deveria assumir no cenário de enfraquecimento do regime militar e de perspectivas de redemocratização da sociedade.

No texto aprovado da LDB/1996, publicado em de 20 de dezembro de 1996, certa indefinição no Título VI que trata dos profissionais da educação deixou lacunas que possibilitaram muitas interpretações, por exemplo, o Art. 62 da LDB/1996 que trata da formação de professores para atuação na educação básica admitia “[...] como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (BRASIL, 1996, p. 11), mas condicionava essa formação mínima, por meio do parágrafo 4º, do Art. 87 que determinava até o fim da “Década da educação” a admissão somente de “professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Ibidem, p. 15).

Essa indefinição expressa no Art. 62 da LDB/1996 provocou uma reorganização curricular nos cursos de Pedagogia e, equivocadamente, a extinção acelerada dos cursos de formação de professores na modalidade normal nível médio sem, no entanto, ponderar as consequências dessa extinção dadas as especificidades e as necessidades regionais que comportam a dimensão geográfica brasileira, assim como uma busca frenética, da parte de portadores de diplomas de normalista, por cursos de licenciatura, além de ampliar a produção de cursos de formação em serviço destinados ao treinamento de professores leigos.

Alterações posteriores na LDB/1996 referentes à formação dos profissionais da educação, principalmente aquelas decorrentes das Leis nº 12.014/2009 e 13.415/2017, tornam mais frágeis e instáveis a formação de professores, no que diz respeito ao *locus* de formação e ao conjunto de conhecimentos que devam fundamentar a profissão docente. Por exemplo, no inciso III do art. 61 da LDB/1996, alterado pela Lei nº 12.014/2009, são considerados profissionais da educação “[...] portadores de diplomas de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim” (BRASIL, 2009b, p. 1), porém não há uma definição objetiva quanto à natureza e a especificidade que a área pedagógica ou afim deva contemplar no sentido de garantir uma sólida formação teórica.

De acordo com Maués e Camargo (2012), a referida Lei, contraria os esforços empreendidos pela classe trabalhadora dos profissionais da educação em garantir a formação desses profissionais em nível superior, e retrocede ao possibilitar para o exercício da

docência, profissionais com formação em nível não superior e/ou sem formação superior específica para o exercício docente.

A Lei nº 13.415/2017, que acrescenta mais alterações no Art. 61, aprofunda ainda mais essas possibilidades sinalizadas por Maués e Camargo, ao admitir como profissionais da educação profissionais com notório saber, comprovado por titulação específica ou prática de ensino em estabelecimentos educacionais da rede pública ou privada, e profissionais graduados com certificado de complementação pedagógica.

Essas e outras alterações nos dispositivos da LDB/1996 fragilizam as perspectivas de formação de professores e acentuam as discussões sobre profissionalização docente no contexto de reformulações da política educacional, em decorrência das reformas educacionais implementadas no interior da Reforma do Estado, além de que tais alterações não modificam positivamente a formação de professores para trabalhar na educação infantil e nos anos iniciais, visto que para esta etapa de ensino ainda é admitida a formação em nível médio, na modalidade normal.

A perspectiva do modelo de formação profissional, desde as tentativas de instalação de um sistema de instrução pública à promulgação da LDB/1996, foi marcada por descontinuidades e rupturas que geraram instabilidades na constituição de um *corpus* teórico e prático para a profissão, assim como dificultaram consensos acerca de aspectos pedagógicos que pudessem consolidar uma perspectiva de profissionalização docente uníssona, no sentido, de compartilhamento de propostas de formação e de desenvolvimento profissional de professores que considerem as especificidades do fenômeno educacional, de acordo com o contexto sócio-histórico-cultural em que a educação e a escolarização se realizam, assim como, a multidimensionalidade do ato educativo dentro desse mesmo contexto.

Por guardar consigo as perspectivas de formação e qualificação humana, a profissão docente e os processos de formação de professores constituem-se aspectos indispensáveis para a profissionalização docente. A Reforma do Estado estrutura um modelo de profissionalização baseado num intenso processo de controle, acompanhamento e avaliação do desempenho profissional, ancorado nos preceitos da gestão da Qualidade Total. As implicações desse modelo de profissionalização para a profissão docente e para a formação de professores orientam as reformas educacionais, no sentido de desarticular os debates que entendem a profissionalização docente como movimento sócio-histórico com elevado grau de complexidade por estar estritamente articulado com a multidimensionalidade que caracteriza a educação, a escolarização e os processos de formação e qualificação humana.

2.1.2 A profissionalização docente no âmbito das reformas educacionais

No cerne do processo de reestruturação produtiva do modo de produção capitalista as transformações no mundo do trabalho repercutem na organização da educação mundial, principalmente a educação dos países em desenvolvimento. Nesses países a educação passa por um intenso processo de reformas envolvendo “[...] a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos ensinados, os aportes teóricos a serem adotados, enfim, tudo o que possa estar relacionado com o processo de ensino-aprendizagem” (MAUÉS, 2014, p. 42).

Conforme Shiroma (2004), as reformas educacionais foram estruturadas em duas fases: a primeira fase focalizou a reorganização dos sistemas educacionais com direcionamentos ao currículo, à avaliação e ao financiamento; a segunda fase direcionou-se à formação de professores. Em termos de educação formal, a primeira fase das reformas organiza-se em torno da noção de competências. De acordo com Maués (2013), a pedagogia das competências surge, exatamente, da necessidade de formar outro tipo de trabalhador – competente –, apto para ajustar-se a outra etapa do capitalismo – das evoluções tecnológicas.

A perspectiva da noção de competências para o currículo tem como eixo nuclear garantir que os estudantes adquiram as competências, atitudes e habilidades exigidas pelo mercado capitalista. A materialidade dos elementos característicos do currículo fundamentado na noção de competências registra-se por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, mais recentemente, inclui as discussões em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para educação básica.

Entretanto, os conhecimentos adquiridos pelos alunos no processo de escolarização precisam ser validados. O artifício para essa validação são as políticas avaliativas que afunilam a aquisição das competências curriculares, por meio de testes padronizados de larga escala projetados de forma homogênea para contextos heterogêneos. Esses contextos são representados pelos sistemas de ensino, pelas escolas, pelos professores e pelos alunos de distintas e diversas regiões do território brasileiro com singularidades bem delimitadas, mas com particularidades discrepantes, inclusive, dentro de uma mesma região, como é o caso da região Norte que possui contextos urbanos, rurais, ribeirinhos, quilombolas, assentamentos e outros, e cada contexto desses possuem especificidades que precisam ser levadas em consideração quando se propõe reformulações nas políticas educacionais.

A construção dos testes de larga escala pressupõe conferir credibilidade a uma determinada abordagem curricular e verificar o trabalho do professor, o rendimento dos

alunos e a organização pedagógica das escolas, de modo a controlar a atuação profissional de professores e gestores escolares. Na sinuosidade desse movimento de controle sobre o trabalho docente, destaca-se o fortalecimento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com a instituição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), composto inicialmente pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC)⁹ e pela Avaliação da Educação Básica (ANEBC)¹⁰ e, recentemente, foi incluída a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)¹¹.

Na função de promotor e regulador do desenvolvimento econômico e social, o Estado estimula as instituições públicas para atuar com autonomia nas esferas administrativas e financeiras. No caso da educação, as políticas de financiamento são projetadas, no sentido de viabilizar uma “gestão compartilhada” entre escola e comunidade, normatizada como gestão democrática. Conforme Arelaro (2000), a política educacional define a gestão democrática como proposta descentralizadora – autonomia didático-pedagógica e financeira e participação da comunidade em todas as decisões escolares –, mas centralizadora quanto às metas educacionais. Essa suposta autonomia e participação não veem acompanhadas por políticas de financiamento que deem conta de atender as reais necessidades financeiras das unidades escolares e menos ainda dos sistemas de ensino.

Dentre as políticas de financiamento que incentivam a gestão democrática nos estabelecimentos de ensino da Educação Básica evidenciam-se o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Todo esse empreendimento da primeira fase das reformas educacionais repercute na segunda fase articulando as políticas de formação de professores às políticas de currículo,

⁹ A ANRESC é uma avaliação censitária bianual envolvendo os alunos do 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental das escolas públicas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados. Seu objetivo principal é mensurar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas, produzindo informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa (Leitura) e em Matemática e fornecendo resultados para cada unidade escolar participante bem como para as redes de ensino em geral. Informação disponível em <portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/sobre-a-anresc-prova-brasil-aneb>. Acesso em 20 jun. 2017.

¹⁰ A ANEB utiliza os mesmos instrumentos da Prova Brasil/Anresc e é aplicado com a mesma periodicidade. Diferencia-se por abranger, de forma amostral, escolas e alunos das redes públicas e privadas do País que não atendem aos critérios de participação da Anresc/Prova Brasil, e que pertencem as etapas finais dos três últimos ciclos da Educação Básica: em áreas urbanas e rurais 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio regular. Informação disponível em: <portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/sobre-a-anresc-prova-brasil-aneb>. Acesso em 20 jun. 2017.

¹¹ A ANA é uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas aos alunos forneceram três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita. A ANA é censitária, portanto, será aplicada a todos os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental. No caso de escolas multisseriadas, será aplicada a uma amostra. Informação disponível em <portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>. Acesso em 20 jun. 2017.

avaliação e financiamento, porém, essa articulação enfatiza os aspectos práticos da docência, haja vista que as competências como parâmetro para formação e qualificação “[...] indica para escola *novas tarefas*, entre as quais a ressignificação do ensino em resposta aos *desafios* contemporâneos” (DIAS; LOPES, 2003, p. 1164). Essa ênfase nos aspectos práticos relega os aspectos sócio-históricos da profissão docente.

É no âmbito desta segunda fase das reformas educacionais que os debates sobre profissionalização docente são aprofundados, mas as raízes desses debates antecedem as reformas educacionais e situam-se dentro do quadro de consolidação das profissões. De acordo com Shiroma (2003), os debates sobre profissionalização dão-se no contexto onde as relações capitalistas foram consolidadas e, por conseguinte, providenciaram a multiplicação e a modificação das profissões e das ocupações.

Dubar (2012), em estudo sobre a socialização profissional, discute duas correntes teóricas que tratam das profissões e das ocupações: a funcionalista e a interacionista. Conforme o autor, para os funcionalistas, a qualidade de profissionais reserva-se a uma minoria de trabalhadores, beneficiados e protegidos por legislação específica que garante autonomia e controle sobre o exercício profissional e sobre seus processos de formação e certificação; enquanto que as ocupações são atividades executadas por trabalhadores, supostamente, sem qualificação e, portanto, não logram nenhum reconhecimento social, tanto da atividade em si quanto dos trabalhadores que executam tais atividades.

Ao opor profissões e ocupações a abordagem funcionalista reforça as contradições do capitalismo, tais como a concentração de riqueza e o aumento da pobreza, processos globais de exclusão social, política, econômica e cultural, pois para os funcionalistas “[...] a sociedade compunha-se de um organismo de partes inter-relacionadas voltados para a harmonia, eficiência e equilíbrio do todo social” (SHIROMA, 2003, p. 66). Entretanto, essa harmonia, eficiência e equilíbrio social dependem da manutenção da ordem socioeconômica vigente.

Nesse quadro, Shiroma (2003, p. 66) coloca que “[...] o processo de profissionalização era visto como uma forma de aprimorar a sociedade, e o conhecimento profissional, como meio para a resolução de problemas”. Esse conhecimento profissional, de acordo com Maués (2006, p. 142) “[...] advém de um saber científico e não apenas da prática” e, por isso, a diplomação, entendida como licença e mandato para o exercício profissional, adquirido por meio da educação formal, torna-se o elemento central dessa abordagem. A autora registra que o funcionalismo, além de trazer “[...] uma visão estática, conservadora, acrítica da organização das atividades ocupacionais” desvincula os docentes “do papel político e social

que os mesmos têm enquanto intelectuais que são colocando-os como agentes de manutenção do status quo” (MAUÉS, 2006, p. 142).

Em relação à abordagem funcionalista, Dubar (2012) registra que esta abordagem preocupou-se em admitir a existência de diferenças entre as ocupações, mas possibilitou uma redefinição da profissionalização ao afirmar que todas as ocupações merecem o *status* de profissão por serem exercidas em contínuos (sistemas) de trabalho e por exigirem qualificações (certificações) específicas, independente do nível em que seja desenvolvida determinada atividade, desde que todas contribuam para um mesmo campo de atividade, no qual se tornam objetos de recortes e de hierarquias entre as distinções das ocupações (empregos, ofícios e profissões). O autor, ao fazer referência a Abbott (1988), coloca que “[...] esses recortes internos aos ‘sistemas profissionais’ e entre os sistemas são historicamente e culturalmente variáveis: dependem da relação de força entre os atores internos e alianças com decisores externos” (DUBAR, 2012, p. 358).

Observa-se que no interior da abordagem interacionista, há a naturalização das hierarquias e da divisão de classes na estrutura das profissões. Essa hierarquização e divisão repercutem na profissionalização ao determinar níveis de prestígio social e econômico às profissões. A determinação de tais níveis parte, exclusivamente, de diferenciações relacionadas à certificação, à carreira e à remuneração que constituem aspectos fundamentais da profissionalização.

Maués (2006) informa que a busca por reconhecimento social, predominante na abordagem interacionista, configura um processo de negociação entre grupos profissionais e clientes quanto às práticas, às condições e o estatuto dos serviços prestados pelos grupos profissionais, mas, à semelhança do funcionalismo, esta abordagem “[...] desconsidera as dimensões históricas do processo de profissionalização docente e se limita a uma visão interativa (face a face entre o professor e o aluno) o que pode escamotear as estruturas de poder subjacentes à profissão” (p. 143).

De certa forma, tanto a abordagem funcionalista quanto a interacionista ratificam o projeto capitalista de educação – para a extensa camada popular torna-se suficiente os conhecimentos básicos e para a minoria elitista é imprescindível os conhecimentos científicos – e reforça a divisão de classes, haja vista que a certificação e os privilégios profissionais, por terem a educação formal como veículos para a profissionalização, configuram-se como “divisor de águas” entre as elites e as camadas populares.

Shiroma (2003) inclui outras duas abordagens: a abordagem conflitualista/crítica que tem o poder como elemento central e a abordagem socioeconômica que trata as profissões

como construção sócio-histórica. A autora destaca que, apesar da constante busca por harmonia e consenso, os conflitualistas reconhecem a existência do conflito social e o poder reflete-se na capacidade dos profissionais em prescrever e decidir sobre os seus serviços.

Conforme Maués (2006), os conflitos de classe tornam-se mais evidentes na abordagem conflitualista e em meio a esses conflitos a profissão docente localiza-se como trabalho assalariado, submetido às determinações do mercado. Esses aspectos somados a processos de desqualificação, como a perda de autonomia (ENGUITA, 1991), acentuam os conflitos sociais e envolvem, não apenas as questões de classe, mas incluem as questões de gênero e até mesmo o próprio nível de ensino em que os professores trabalham (MAUÉS, 2006).

Shiroma (2003), apoiada em Freidson (1986), registra que a abordagem conflitualista trata as profissões como conceito genérico e coloca em caráter secundário sua discussão como construção histórica, em constante mudança. Para dar conta dessa discussão histórica da profissão, Freidson (1986 apud SHIROMA, 2003) propõe a abordagem socioeconômica, ressaltando que a constituição das profissões, como construção sócio-histórica, está inserida em um contexto de conflitos de amplitude internacional, mas com especificidades nacionais.

O autor argumenta que a categoria profissão foi imputada, pelo Estado, às ocupações que emergiram durante o processo de consolidação das relações capitalistas, sendo que uma das principais finalidades das profissões, mesmo as mais recentes, seria o bem comum, fato que supõe conhecimentos e habilidades específicos e, por isso requerem formação mais elevada, em nível universitário.

Observa-se que cada uma dessas abordagens dá ênfase a algum elemento que tende a caracterizar uma profissão, por exemplo, a abordagem funcionalista coloca importância na diplomação, por meio da educação formal; a abordagem interacionista enseja as discussões sobre o processo de hierarquização que envolve as profissões modernas; a abordagem conflitualista ressalta o poder de decisão que os profissionais possuem quanto às especificidades da atividade profissional; e a abordagem socioeconômica enfatiza o conhecimento especializado adquirido através de formação universitária.

São esses elementos que aprofundam as diferenças entre as profissões ao impor, de forma exacerbada, qualificações muitas das quais, restritas a aspectos técnicos e burocráticos a determinadas atividades profissionais, enfatizando o caráter praticista da formação em detrimento à formação teórica; enquanto que outras atividades profissionais ocupam-se, sobremaneira, com os aspectos teóricos da profissão. As diferenças se acirram, pois será o

caráter prático ou o caráter teórico a definir o grau de profissionalismo de uma profissão e, conseqüentemente, o grau de valorização e prestígio social dos profissionais.

No interior desse debate, Enguita (1991) evidencia dois grupos ocupacionais: os profissionais e os proletários. Em sentido estrito, conforme o autor, “[...] um grupo profissional é uma categoria autorregulada de pessoas que trabalham diretamente para o mercado numa situação de privilégio monopolista” (Ibidem, p. 42), enquanto que o proletariado “[...] não só perdeu ou nunca teve acesso à propriedade de seus meios de produção, como também foi privado da capacidade de controlar o objeto e o processo de seu trabalho, da autonomia em sua atividade produtiva” (Ibidem).

O autor registra que os profissionais para demarcar seu *status* de profissão compartilham as seguintes características: **competência** (formação em nível universitário); **vocação** (responsabilidade social com elevada remuneração); **licença** (regulamentação da atividade profissional, definida por estatuto próprio); **independência** (autonomia para exercer a atividade profissional); e **autorregulação** (controle e monopólio sobre os conhecimentos específicos da profissão). Os proletários, por sua vez, continua o autor, são pessoas que vendem a sua força de trabalho, são responsáveis pelo fluxo de produção, reprodução e acumulação capitalista e, assim, colaboram efetivamente para a produção de mais-valia.

Entretanto, Enguita argumenta que as transformações nos processos de trabalho dão vazão à constituição de outros grupos ocupacionais que compartilham características tanto de profissionais quanto de proletariados, e são denominados de semiprofissionais. O autor registra que os professores localizam-se nessa posição intermediária entre a profissionalização e a proletarização por faltar-lhes elementos fundamentais como autonomia para definir os conteúdos e os modos de aprendizagem e um código de ética ou deontológico, além de acumularem aspectos que convergem para prospecções valorativas sobre o trabalho desenvolvido como a aceitação de formação em outros níveis (aquém do nível universitário) e a pouca valorização socioprofissional demarcada pela interferência de outros sujeitos nas especificidades da educação e nos processos de assalariamento.

De acordo com o autor, “[...] seu crescimento numérico, a expansão e concentração das empresas privadas do setor, a tendência ao corte de gastos sociais, a lógica controladora da administração pública e a repercussão de seus salários sobre os custos da força de trabalho adulta” (Ibidem, p. 49) contribuíram para aproximar os professores de um quadro de proletarização. Mas, em contrapartida, a favor da profissionalização docente têm-se:

[...] a natureza específica do trabalho docente, que não se presta facilmente à padronização, à fragmentação extrema das tarefas, nem à substituição da atividade humana pelas máquinas – ainda que esta última seja tão cara aos profetas da tecnologia. Outros fatores relevantes, que com efeito vão na mesma direção, são a igualdade de nível de formação entre os docentes e as profissões liberais, a crescente atenção social dada à problemática da educação – ao menos a longo prazo – e a enorme importância do setor público frente ao privado (Ibidem, p. 50).

Essa ambivalência da docência expõe robustez e fragilidade na profissão docente e, conseqüentemente, na sua profissionalização, pois deixa evidente que se não existia, foi construído um espaço dentro do quadro das ocupações para os professores, e ratifica que os constructos históricos e sociais são irrefutáveis para a constituição da profissão docente, mas as constantes intervenções de sujeitos “estranhos” ao campo da educação foi tornando a docência um espaço excessivamente aberto que dá coró a inúmeros discursos/definições sobre profissão e profissionalização docente.

Os aspectos a favor da profissionalização dão vazão à disputa política sobre a profissionalização docente, na qual entram em cena vários sujeitos – o Estado, os organismos internacionais, os organismos empresariais, as associações que reúnem pesquisas, estudos e debates no campo educacional, os sindicatos dos trabalhadores em educação, a comunidade escolar representada pelos pais – sendo que os objetivos de alguns desses sujeitos convergem para uma educação democrática, enquanto que outros tratam a educação como mercadoria.

Nessa disputa política, a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) defende como eixos estruturais da profissionalização docente a formação teórica de qualidade, mediante a definição de uma Base Comum para a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação, inserida em uma política educacional global de formação docente que articule os processos de formação inicial e continuada dos profissionais e a valorização socioprofissional, a partir da garantia de condições de trabalho adequadas para o exercício da profissão e de remuneração salarial unificada para todas as instâncias administrativas.

Na perspectiva da ANFOPE, a definição de uma base nacional comum para formação de professores abrange três dimensões, a saber:

- a) Dimensão profissional: que requer um corpo de conhecimentos que identifique toda a categoria profissional e, ao mesmo tempo, corresponda à especificidade de cada profissão. Como professores, devemos confluir num certo saber e num certo fazer.
- b) Dimensão política: que aponta para a necessidade de que os profissionais formados pelas diversas licenciaturas sejam capazes de repensar e recriar a

relação teoria-prática, o que só pode se dar se tiverem uma formação que permita uma visão globalizante das relações educação-sociedade e do papel do educador comprometido com a superação das desigualdades existentes.

c) Dimensão epistemológica: que remete à natureza dos profissionais da escola, instituição social necessária à transmissão e à elaboração de um saber, onde o científico deve ter um espaço privilegiado. A base comum deve, portanto, fundamentar-se em uma estrutura científica capaz de romper com o senso comum, sem perder o núcleo do bom senso nele existente (COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES (CONARCFE), 1986, p. 5).

A articulação dessas três dimensões rompe com a ideia de currículo mínimo e com o aligeiramento da formação, contribui na organização dos percursos de formação que devem compreender ensino-pesquisa-extensão para todas as licenciaturas (ANFOPE, 2014) e distancia-se da proposta do Governo Federal em colocar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação básica como referência para a formação de professores.

Entende-se que a construção da identidade docente e o desenvolvimento profissional prescindem de uma formação (inicial e continuada) fundamentada em uma base de conhecimentos teóricos (profissionais, políticos e epistemológicos), de modo a articular os processos sócio-históricos que vinculam a profissão docente aos processos político-econômicos que tentam modificar a natureza e especificidade da educação.

Paradoxalmente à perspectiva da ANFOPE existe a perspectiva dos organismos internacionais. Shiroma (2004), em análise aos principais documentos de organismos internacionais como Banco Mundial e Organização Internacional do Trabalho, registra que esses organismos, por meio da linguagem, exercem certo poder político para legitimar as medidas reformadoras, principalmente aquelas referentes às reformas educacionais.

Nesse exercício linguístico “expressões como responsabilização pelos resultados, prestação de contas, *accountability*, captação e uso otimizado de recursos, gestão, gerência, eficácia, performatividade tornam-se cada vez mais comuns nos discursos educacionais” (SHIROMA, 2004, p. 114), no sentido de vincular profissionalização docente, reforma de Estado e desenvolvimento econômico.

Essa estreita relação fundamenta a construção de novas bases para a identidade e para o profissionalismo docente, a partir da articulação entre ensino e gestão, denominada gerencialismo. O gerencialismo, de acordo com a autora, fundamenta-se em uma política de certificação, comprometida em reforçar a remuneração diferenciada, providenciar a competitividade e minar a solidariedade entre os professores. A tônica do gerencialismo é articular a profissionalização de professores e gestores e, assim, estabilizar um novo perfil profissional – os gestores tornam-se agentes hierárquicos responsáveis pelo controle e

implementação das mudanças e os professores responsabilizam-se pela consolidação dessas mudanças de forma coesa, mas não solidária.

A autora continua e registra que a articulação entre profissionalismo e gerencialismo apresenta como perspectiva manter o controle sobre o trabalho docente e os mecanismos para tal dão-se através da burocratização, dos recursos linguísticos e da transposição de práticas da área empresarial para área educacional, tais como: “[...] eficiência, competência, Qualidade Total, liderança, inovação, gerência, cultura organizacional, desenvolvimento profissional, empreendedorismo, entre outras [...]” (SHIROMA, 2004, p. 121).

Sob a lógica do controle sobre o trabalho dos professores, tendo os gestores como articuladores dessa nova cultura profissional, preocupada em gerenciar a educação, a fim de que esta atenda as determinações do mercado capitalista, a profissionalização docente tende a ser representada como política de Estado, em que o professor torna-se “[...] responsável por seu desenvolvimento profissional e por mudanças em sua prática pedagógica, seja no nível curricular, seja no nível da organização escolar” de modo a alcançar um determinado padrão de conduta profissional (Ibidem, p. 116).

Essa perspectiva de professor-profissional é aprofundada no contexto da Reforma do Estado brasileiro, pois a sistemática de “substituição” da burocracia pelo gerencialismo, com ênfase na qualidade e na produtividade do serviço público, por meio de intensa regulação profissional, configurou uma política de profissionalização assente em uma cultura de avaliação institucional e funcional, materializada em processos de controle sobre os órgãos de administração e sobre o desempenho e treinamento dos servidores.

Essa política de profissionalização constrói-se sob a perspectiva de valorizar o servidor público restaurando sua criatividade, dignidade e responsabilidade. Conforme consta no PDRAE essa perspectiva de valorizar o serviço público dá-se pelas vias da motivação profissional, da remuneração funcional e da razoável estabilidade empregatícia.

No plano político-econômico, essas vias conjugam-se com a mudança da administração burocrática para administração gerencial. Essa mudança de paradigma pressupõe a implantação de “[...] toda uma nova filosofia, toda uma nova cultura gerencial e suas respectivas práticas” (BRASIL, 1995, p. 55) associadas à promoção de carreiras em função do mérito, acompanhado por uma remuneração condizente com o mercado de trabalho; pelo ingresso por concursos e processos seletivos públicos; pelo desenvolvimento de programas permanentes de formação continuada; e pela efetiva administração salarial baseada no desempenho funcional.

De acordo com o constante no PDRAE:

O conjunto de ações na área de recursos humanos tem por objetivo, a valorização do servidor público **eficiente**, através do reconhecimento por parte do cidadão de seu trabalho e, da conseqüente mudança de imagem perante a sociedade, envolvendo maior grau de **autonomia, iniciativa e responsabilização**, diminuindo controles formalistas e incentivando a adoção de uma política que seja conseqüente tanto com o bom desempenho quanto com a insuficiência do mesmo (BRASIL, 1995, p. 55 – grifo nosso).

Observa-se, nessa política de profissionalização, um intenso processo de articulação entre gestão e avaliação, assim como a estruturação de uma política de responsabilização social sobre o servidor público. Conceitos como autonomia, iniciativa e responsabilidade são valorizados na atuação profissional, no sentido de garantir plenamente a eficiência, a produtividade e a qualidade dos serviços prestados pelos profissionais do setor público.

No plano sócio-histórico, essa perspectiva de profissionalização normatizada e regulada pelo Estado é totalmente insensível com a construção da identidade e com o desenvolvimento profissional do servidor, pois no PDRAE a única menção ao termo/conceito identidade dá-se apenas para evidenciar que uma das dimensões em vias da construção do novo Estado democrático será por meio da “[...] consolidação da cultura gerencial e da efetiva valorização dos servidores, através do **resgate da identidade** com o serviço público” (Ibidem, p. 57 – grifo nosso). Quanto ao conceito desenvolvimento profissional não há menções, mas pela tessitura do documento percebe-se que há um forte apelo para configurar uma cultura de resultados no cerne da política de profissionalização.

Nos cadernos do MARE esse descaso com a identidade e o desenvolvimento profissional torna-se mais evidente, pois não há nenhuma menção aos conceitos, mas em contrapartida termos como **controle, desempenho e resultados** são constantes e, geralmente, aludem à unilateralidade da atividade profissional, ou seja, aos aspectos burocráticos, técnicos e instrucionais que demarcam essa perspectiva de profissionalização.

As especificidades dessa política de profissionalização apresentam impactos preocupantes sobre a profissão docente e sua profissionalização, haja vista que as reformas educacionais instituídas no interior da Reforma do Estado caminham por essa lógica do desempenho e dos resultados, posto que protagonizam mudanças pontuais sobre formação, currículo, avaliação e financiamento.

Essa perspectiva de mudanças conduz o desenvolvimento de novas práticas nos contextos educacionais, tanto pelos professores quanto pela comunidade escolar. Essas práticas envolvem:

a) mudanças culturais na gestão educacional; b) maior participação da comunidade nas atividades escolares, em muitos casos, restrita ao auxílio financeiro; c) mudança significativa nas políticas de acompanhamento da aprendizagem focadas em avaliações de desempenho em escala nacional; d) descentralização; e) incorporação de conceitos como participação, eficiência, eficácia como indicadores da qualidade na educação (SHIROMA; SANTOS, 2014, p. 22).

Observa-se na operacionalidade dessas práticas a articulação entre gestão, avaliação e financiamento com foco no trabalho docente. Desse modo, gestão, avaliação e financiamento tornam-se o ponto fulcral das reformas educacionais. Nesse ínterim, a construção do consentimento ativo focaliza as mudanças nas práticas educacionais com a finalidade de convencer a sociedade de que somente por meio das reformas será possível melhorar a qualidade da educação.

As mudanças visam alinhar a organização da educação brasileira às prospecções dos organismos internacionais em formar trabalhadores flexíveis, polivalentes e engajados (por estímulo ou espontaneamente) nos processos produtivos. Nesse panorama, a política educacional torna-se o mecanismo de gerenciamento da educação. Esse gerenciamento efetiva-se, por meio da legislação educacional brasileira representada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Planos Nacionais de Educação e as Diretrizes Nacionais Educacionais.

Nessa conjuntura as políticas de formação docente, de currículo, de avaliação e de financiamento determinam o caráter ambivalente que a profissionalização docente pode assumir no contexto de reestruturação produtiva do sistema capitalista, haja vista que o toyotismo, enquanto sistema de produção do capital, pressupõe um novo perfil profissional que agrega elementos da subjetividade humana (afetividade, intelectualidade, moralidade) a elementos da objetividade do mercado (produção, reprodução, acumulação) no sentido de manipular os modos de vida em escala mundial e assim manter a ordem vigente.

O reflexo do toyotismo na profissionalização docente tende a:

[...] proponer mayores dosis de “autonomía” y la “accountability” de los docentes (al mismo tiempo que apelaban a su creatividad, su compromiso, liderazgo, trabajo em equipo, por proyecto etc.), al mismo tiempo que desplegaban un conjunto de dispositivos de medición de calidad de los resultados del aprendizaje (evaluación de rendimiento mediante pruebas estandarizadas), definición de mínimos curriculares y estándares de aprendizaje, evaluaciones de la calidad profesional de los docentes (mediante la identificación de “competencias” pedagógicas), pago por rendimiento etc., que constituían dispositivos que, en los hechos,

significaban un reforzamiento de los controles externos sobre el trabajo de los docentes (FANFANI, 2007, p. 347).

Os dispositivos de controle sobre a profissão docente fragilizam os processos de formação, identidade docente e desenvolvimento profissional ao condicioná-los à formulação de políticas formativas, de natureza valorativa, associadas às perspectivas de currículo e de avaliação que determinam outras formas de ensinar e aprender e redimensionam o trabalho dos professores para acompanhar os avanços tecnológicos e atender as perspectivas do mercado de trabalho e de consumo.

De acordo com Contreras (2012), no âmbito das reformas educacionais, profissionalismo, profissionalização e profissionalidade favorecem certa carga ideológica sobre o trabalho dos professores, pois “[...] não se pode defender a oposição a uma reforma se, como consequência da mesma, começarmos a ser reconhecidos como melhores profissionais, ou, se nos negamos a fazê-la, estaremos abandonando nossas responsabilidades profissionais” (Ibidem, p. 73). Sendo assim, continua o autor, o Estado, para assegurar a colaboração dos professores e a legitimação das políticas educacionais, providencia transformações para o trabalho docente com a perspectiva de cooptar profissional e intelectualmente os professores e uma das formas de cooptação dá-se pela “[...] combinação entre as decisões descentralizadas e as metas curriculares claramente definidas e fixadas pelo Estado, por um lado, e a participação local e decisão colegiada nos centros escolares por outro” (Ibidem).

No cerne da participação e das decisões colegiadas vai-se desenhando uma profissionalização para os professores que se restringe aos aspectos técnicos e burocráticos da profissão docente ao delimitar esse “poder” de participação e decisão aos limites estabelecidos pela legislação educacional (CONTRERAS, 2012). Assim, “[...] a profissionalização funcionou como um artifício para proclamar a independência do professor como especialista, detentor do saber técnico, desprovido de valores próprios, reduzido à perícia de seu trabalho” (SHIROMA, 2003, p. 68).

A transposição de expressões de cunho gerencialista para o âmbito da educação “[...] associada a conceitos como competência, eficiência, qualidade, autonomia, responsabilidade, *accountability*, avaliação [...]” (SHIROMA, 2004, p. 117) deixa evidente o caráter regulatório que a profissionalização docente assume enquanto política de Estado, assim como, a tentativa de deslocar a formação de professores do processo de profissionalização para o processo de proletarianização/desprofissionalização que se pauta pela redução dos custos e aumento de controle sobre a categoria profissional dos professores.

Em linhas gerais, no âmbito das reformas educacionais, a profissionalização docente é condicionada a ajustar-se como política de Estado demarcada por uma cultura de desempenho e resultados, haja vista que aos professores cabe a tarefa de lograr o êxito do projeto capitalista de educação. Diante desse cenário as reformas educacionais operam mudanças de grande impacto na organização da educação nacional, mas distanciadas de um projeto de educação que prime pela emancipação intelectual e social do ser humano. Esse distanciamento dá vazão para que a legislação educacional brasileira e, conseqüentemente, a profissionalização docente subordine-se às orientações dos Organismos Internacionais.

2.1.3 Profissionalização docente como política de Estado: a subordinação da política educacional brasileira às orientações dos Organismos Internacionais

A profissionalização docente pressupõe a formação inicial e continuada, a construção da identidade docente e o desenvolvimento profissional, entretanto, a Reforma do Estado implantou profundas transformações na política educacional brasileira que ensejou um intenso processo de reformulação conceitual da profissionalização docente. As reformas educacionais assimilam essa reformulação ao se preocupar em (re)ordenar a educação, de modo que esta limite-se a formar mão de obra para o mercado de trabalho mundial.

A educação, no contexto das reformas educacionais, é assumida como campo social de disputa, pois todo o revolucionamento da base técnica do processo produtivo coloca o trabalho e o trabalhador, enquanto força e objeto de produção, na linha de frente das necessidades do capital (FRIGOTTO, 1995). Dentro dessa nova ordem, a educação torna-se a bandeira de luta das classes sociais, mas com distintos objetivos – para uma minoria (classe burguesa) são exigidos os mais altos níveis de aprendizagem que repousam no domínio teórico-metodológico dos conhecimentos acumulados pela sociedade e para a maioria (classe trabalhadora) basta o domínio das competências que possam suprir as necessidades do mercado de trabalho (MORAES, 2001).

Segundo Moraes (2001), essa desmedida confiança nas possibilidades da educação pressupõe um novo projeto educativo (educação para toda vida) que, na verdade, vem apenas ratificar as tradicionais contradições do capitalismo e de suas políticas educacionais e reafirmar a complexa relação entre educação e necessidades econômicas.

Nessa complexa relação os organismos internacionais assumem um posicionamento estratégico. As pesquisas de Costa (2006) e Ferreira (2011) apontam o Banco Mundial (BM) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) como os principais

organismos internacionais para os quais o Estado Brasileiro, por meio das políticas de governo, tem subordinado a política educacional brasileira.

Costa (2006) evidencia que as reformas educacionais empreendidas na década de 1990 partem da emergência de um novo paradigma de acumulação do capital vinculado com organismos internacionais como BM, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura e a Comissão Econômica para América Latina e Caribe. A disseminação desse novo paradigma (paradigma economicista), conforme a autora, provocam mudanças significativas na relação capital/trabalho e, por ventura, afeta a condução do trabalho docente, e conseqüentemente as políticas de formação e de profissionalização, pois novas formas de organização do trabalho pedagógico são configuradas dentro dos parâmetros do processo produtivo capitalista.

De acordo com Torres (1996) o BM é o órgão internacional com maior visibilidade no panorama educativo global atuando em duas linhas de frente: assessoria técnico-educativa e desenvolvimento de estudos e pesquisas na área educativa. A assessoria técnica dá-se por meio de apoio financeiro que trazem consigo pacotes de reformas que abrangem desde macropolíticas educativas a serem implantadas em diferentes contextos regionais, nacionais e locais à gestão da sala de aula pelo professor. Como fonte e referência de pesquisa educacional o BM é responsável por publicações que demonstram a articulação entre economia e educação e a relevância dessa articulação para o desenvolvimento do mercado “sustentável” mundial e diminuição da pobreza em países periféricos.

Os pacotes de reformas educativas do BM possuem como elementos centrais prioridade na educação primária; eficácia da educação, por meio de resultados escolares; ênfase na administração/gestão; descentralização e autonomia financeira, cabendo ao Estado fixar padrões, garantir insumos e monitorar o desempenho; definição de estratégias interventivas a partir de análise econômica (SILVA et al., 2008).

As orientações para execução de tais pacotes constam em publicações do BM voltadas exclusivamente para as reformas educacionais a serem implementadas por países em desenvolvimento. Dentre essas publicações destacamos o documento Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial e o documento Aprendizagem para Todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Esses documentos foram publicados com 25 anos de diferença, mas é possível observar certa linearidade nas orientações. No primeiro, observa-se a tônica direcionada aos princípios da eficiência e da qualidade na educação. No segundo, observa-se a manutenção dos princípios

anteriores – eficiência e qualidade – e a agregação de outros princípios como inclusão, equidade e diversidade.

No documento Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial (1996) o BM define as diretrizes a serem seguidas pelos países em desenvolvimento quando da implantação das reformas em seus sistemas de ensino. A principal orientação do BM consiste em que esses países alinhem, sem muita delonga, suas reformas educacionais aos parâmetros dos mercados econômicos mundiais, isto é, aplicar às políticas educacionais as mesmas estratégias administrativas de investimento por rendimento e produtividade e estratégias de acompanhamento e avaliação padronizadas que o mercado econômico-financeiro mundial adota.

Essa orientação justifica-se por que na perspectiva do BM:

La educación, y especialmente la educación básica (primaria y secundaria de primer ciclo), contribuye también a reducir la pobreza al aumentar la productividad del trabajo de los pobres, reducir la fecundidad y mejorar la salud, y al equipar a las personas para que participen plenamente en la economía y en la sociedad. Además, la educación contribuye al fortalecimiento de las instituciones de la sociedad civil, a la creación de una capacidad nacional y al buen gobierno, que son todos elementos críticos cada vez más reconocidos para la aplicación efectiva de políticas económicas y sociales racionales (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 21).

Observa-se que à educação são creditados o protagonismo e o intervencionismo para que o desenvolvimento econômico logre os padrões requeridos para países em desenvolvimento – produzir mão de obra “qualificada” – e torne-se estratégica nas ações para amenizar a pobreza e controlar a violência.

A amenização da pobreza e o controle da violência são destacados pela ampliação das expectativas de futuro e desenvolvimento individual que a educação providencia a populações pobres, pois na prospecção do BM, “los padres, y especialmente las madres, con mayor nivel de educación proporcionan mejor nutrición a sus hijos, tienen hijos más sanos, son menos fecundas y tienen más interés en que sus hijos se eduquen” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 102-103).

No documento Aprendizagem para Todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento (2011) o BM argumenta que o aumento do acesso à educação escolarizada oportuniza o desafio de “[...] melhorar a qualidade da educação e acelerar a aprendizagem” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 6). Tendo em conta que o panorama da educação global está mudando a níveis demográficos, econômicos e

tecnológicos o BM atua por duas vias estratégicas: “reformular os sistemas de educação no nível dos países e construir uma base de conhecimento de alta qualidade para reformas educacionais no nível global” (Ibidem, p. 9).

Conforme o constante no documento, essas estratégias partem da perspectiva de que o crescimento econômico e a redução da pobreza dependem mais dos conhecimentos e das habilidades adquiridas pelas pessoas e menos dos anos de escolaridade frequentados. Nesse sentido, o BM orienta que os investimentos em educação devem iniciar na primeira infância e remover todas as barreiras que dificultam o acesso à escolaridade básica de meninas, pessoas com deficiência e as minorias étnicas, mas também podem e deve ser associado a oportunidades de aprendizagens informais e assim garantir que todos adquiram as competências necessárias para o mercado de trabalho.

A primeira estratégia – reforma dos sistemas educacionais – inclui aproveitar todas as formas e oportunidades que existem numa determinada localidade e que possam fornecer aprendizagem, seja do setor privado ou público, quais sejam: os órgãos de ensino, os programas de formação formais e não formais e toda a conjuntura política que define os mecanismos de acompanhamento e avaliação.

A segunda estratégia – construir uma base de conhecimentos – mantém o foco “[...] em avaliações de sistemas, aferição de impactos e verificação da aprendizagem e de competências [...]” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 10) tendo como parâmetro práticas educacionais internacionais que se mostrem bem sucedidas, de modo a conhecer o nível de desenvolvimento educacional de cada país, região e assim constituir uma base de conhecimentos sobre a qual a reforma dos sistemas educacionais deve efetivar-se, pois “conforme os diferentes níveis de desenvolvimento educacional, os países enfrentam desafios diferentes e as prioridades para apoio e intercâmbio de conhecimentos deve variar na mesma medida” (Ibidem, p. 11).

Para execução de tais estratégias o BM dá prioridade a três áreas: geração e intercâmbio de conhecimento, apoio técnico e financeiro e parcerias estratégicas. A geração e intercâmbio de conhecimentos são apresentados como ferramentas essenciais para aumentar a eficácia dos investimentos destinados à área da educação. O apoio técnico e financeiro tem como parâmetro a produção de conhecimentos, cuja prioridade consiste em promover os objetivos de aprendizagem, para isso o financiamento focaliza a produção de incentivos, de ferramentas e de competências que influenciem diretamente nos resultados da educação. As parcerias estratégicas devem acontecer, principalmente, com as áreas de saúde e de proteção social, por dois motivos: primeiro, os estudantes precisam gozar de boa saúde para obter boa

aprendizagem; segundo, torna-se necessário a construção de uma rede de segurança para educação, para as escolas e para os estudantes, no sentido de garantir o controle social.

Conforme Torres (1996) a trajetória do BM no setor educativo é marcada por muitas contradições por não haver consensos quanto aos aportes conceituais, metodológicos e os resultados de seus estudos, mas ao mesmo tempo é um movimento que culminou em políticas significativas para o setor: na década de 1960 as políticas de investimento destinavam-se a estrutura física das escolas (construções) e a educação de segundo grau (profissionalizantes); a partir década de 1970, como tentativa de reduzir a pobreza, as políticas de investimentos focalizaram a educação de primeiro grau, principalmente, depois da Conferência Mundial sobre Educação para, na qual foi lançado o objetivo de universalizar a educação básica, sendo que na perspectiva do BM a educação compreende apenas o ensino de primeiro grau.

Contudo, a significância das políticas do BM para a educação, especificamente a educação básica, limita-se a desenvolver e direcionar ações no âmbito de políticas focalizadas nos sistemas escolares, cujo propósito das ações não leva em consideração a especificidade do trabalho docente, o qual, de acordo com Basso (1998), pode ser compreendido como unidade teoria e prática, cuja totalidade pressupõe que se considerem as relações entre as condições subjetivas (formação profissional) e objetivas (organização da prática até a remuneração) para sua realização. As ações do BM, ao contrário, propõem um modelo educativo fundamentado na teoria econômica neoclássica que se aplica ao campo da educação por uma metodologia chamada de função de produção agregada, cuja equação parte da concepção de que desenvolvimento econômico depende/agrega três fatores: capital físico, as variações do trabalho e capital humano (CORRAGIO, 1995) e, principalmente, desconsidera os professores e a pedagogia como principais sujeitos para uma reforma educacional verdadeiramente abrangente, com propósitos democráticos.

Nesse sentido indagamos de que forma a política educacional brasileira se alinha e se subordina as orientações do BM? E de que forma esse alinhamento e essa subordinação afetam a profissionalização docente?

Os primeiros movimentos de reformas no campo educacional, no sentido de atender as orientações do BM, são evidenciados no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) com a participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação realizada no ano de 1990, em Jomtien, Tailândia. Nessa Conferência, o Brasil assumiu compromissos internacionais delineados na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. No entanto, conforme Arelaro (2000, p. 96) “[...] o presidente eleito e seu grupo [...] não tinham um projeto consistente de intervenção social [...], pois não havia propostas concretas por parte do governo capazes de

mobilizar a sociedade para ações mais abrangentes em educação” possibilitando, assim, que Organismos Internacionais como o BM começassem a pressionar o Brasil ante os compromissos assumidos em Jomtien.

Nesse cenário, as mobilizações em torno das políticas educacionais deram-se a partir da discussão do Projeto de DB/1996, o qual evidenciava a disputa de dois projetos políticos educacionais para o Brasil com distintas concepções de educação (FRIGOTTO, 1995; ARELARO, 2000) e da elaboração do Plano Decenal de “Educação para Todos” (ARELARO, 2000), para o qual, não houve o envolvimento e discussões com grupos que debatiam sobre as perspectivas de educação para o Brasil (MEDEIROS; OLIVEIRA, 2013).

Medeiros e Oliveira (2013) destacam que a Declaração Mundial de Educação para todos e o Plano Decenal de Educação apresentam-se como os documentos que legitimam os compromissos (e a subordinação) da política educacional brasileira, especialmente as políticas de formação de professores com o mercado internacional. Essa legitimação dá início a primeira fase de reformas educacionais que serão intensificadas nos governos posteriores.

No governo de FHC as mobilizações na política educacional brasileira com a finalidade de adequar-se as orientações do BM tornam-se mais estratégicas. Destaca-se nesse cenário a adoção de uma nova concepção de currículo baseado no ensino por competências com ênfase na diversidade, na transversalidade, na interdisciplinaridade e na contextualização do conhecimento a ser veiculado nas escolas (GATTI et al., 2011).

As ações do governo FHC concretizam-se através do programa “Toda criança na escola”. O programa apresentava como meta a universalização do ensino fundamental. Suas ações promoveram a instituição do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); o fortalecimento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) como órgão regulador das informações e avaliações educacionais, no sentido de subsidiar o planejamento de políticas educacionais; a descentralização e ampliação de programas de apoio a melhoria da qualidade da educação, dentre os quais o Programa Nacional do Livro Didático, o programa “Dinheiro na Escola”, o fortalecimento do regime de colaboração entre o governo federal e os sistemas estaduais e municipais de ensino, treinamento e formação do magistério, por meio, principalmente, do Programa TV escola; além da possibilidade de participação do setor empresarial nas ações em prol da melhoria da qualidade do ensino e o apoio às ações de organizações não governamentais (BRASIL, 1997a).

No âmbito deste programa mecanismos de regulação e normatização sobre o trabalho dos professores são evidenciados. De acordo com Altmann (2002, p. 81), a própria LDB/1996

direciona um novo enfoque para os controles sobre currículo e avaliação, pois “o controle não é mais exercido na base – através de um currículo mínimo, estabelecimento de carga horária específica, etc. –, mas na saída, mediante a avaliação”. Nessa prerrogativa são estabelecidos os PCN que se tornam o eixo para implantação de ações políticas que têm como convergência a avaliação. Conforme a autora, outro mecanismo a chamar atenção, refere-se à participação da comunidade, pais, famílias e órgãos não governamentais na rotina escolar por meio de projetos como “Amigos da Escola” e o “Dia da família na escola” ambos com apoio de setores empresariais, industriais e de comunicação. É muito mais um mecanismo de transferência de responsabilidades da esfera do Estado para a esfera da sociedade civil, mas revestido de participação e voluntariado.

Observa-se que no governo de FHC são concretizados os elementos que configuram a primeira fase de reformas educacionais, na qual Shiroma (2004) destaca que a ênfase compreendeu a reorganização do sistema educacional, do currículo, da avaliação e do financiamento.

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) iniciou-se nova fase de reformulação nas políticas educacionais. Entretanto, essa nova fase não atende parte das expectativas e perspectivas de coletivos que vinham debatendo, desde o período militar, um projeto de educação democrático, pois as ações desenvolvidas inicialmente tímidas mantêm o padrão de organização do governo anterior e supera-o ao instituir uma política educacional que se caracteriza pela regulação sobre a natureza e especificidade do trabalho docente. Toda essa mobilização na configuração de marcos regulatório sobre o trabalho docente ofuscou discussões importantes como a criação do Sistema de Educação Nacional. Tem início, então, a segunda fase de reformas, na qual a ênfase é na gestão escolar e no trabalho do professor.

No primeiro governo de Lula da Silva (2003-2006) destaca-se o programa “Toda criança aprendendo”. O programa apresentava como meta reduzir em 50% o analfabetismo nas séries iniciais. Para o alcance desta meta o programa empreendeu um conjunto de soluções estruturais que abrangia “a valorização e a formação do professor, a gestão democrática e eficiente da escola e o monitoramento dos resultados pelos profissionais da educação, a opinião e os poderes públicos” (BRASIL, 2003, p. 6).

As linhas de ação do programa consistiam em: 1) implantar uma política de formação e valorização dos professores com incentivo à formação continuada (Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores e a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica); 2) ampliar o atendimento escolar do ensino fundamental, tanto sua jornada quanto sua duração (ampliação do ensino fundamental para

nove anos e implantação de escolas de tempo integral); 3) apoiar a construção de sistemas estaduais de avaliação, focalizando os ciclos e/ou séries iniciais do ensino fundamental (criação de um sistema nacional de avaliação da aprendizagem escolar); 4) implementar programas de apoio ao letramento, programas de aceleração da aprendizagem e incentivos financeiros para o desenvolvimento de programas referentes a alfabetização e letramento (criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica – REDE/2003) (BRASIL, 2003).

A extinção do programa “Toda Criança Aprendendo” não exauriu as ações planejadas, ao contrário, essas ações foram reformuladas e ampliadas e tem seu impacto no segundo governo de Lula da Silva (2007-2010), no qual, destacam-se a transformação do FUNDEF em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a instituição da ANRESC/Prova Brasil aos alunos do ensino fundamental, a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a instituição da Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica (RENAFOR) e a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) (GATTI, et al., 2011); as novas competências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) associada ao fortalecimento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do INEP e os convênios com Instituições de Ensino Superior (IES), o lançamento do Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e seu desdobramento no Plano de Ações Articuladas (PAR) e a instituição do Piso Salarial Profissional para os professores (MEDEIROS; OLIVEIRA, 2013); a promulgação da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, a criação dos Fóruns Permanentes de Apoio a Formação Docente e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) (GATTI et al., 2011).

No governo de Lula da Silva a prioridade da política educacional volta-se para a formação docente e a perfeita articulação com os princípios orientadores da Reforma do Estado – qualidade e eficiência, produtividade e profissionalização. O mote desta segunda fase é a institucionalização dos marcos regulatório para o trabalho desenvolvido no interior da escola, tais como a o intercruzamento do IDEB com as políticas de formação docente, especialmente as políticas de formação continuada, e a condicionalidade do financiamento aos parâmetros de qualidade e eficiência desse intercruzamento.

No governo de Dilma Rousseff (2011-2016) as reformulações na política educacional demarcam a continuidade e aprofundamento das ações políticas empreendidas no governo anterior e o realinhamento entre IDEB, INEP, FNDE com a instituição da Rede Nacional de

Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (RENAFOR/2011), do PDE Interativo com bases no PDE/Fundescola, do Sistema Informatizado Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (SINAFOR) em articulação com os Fóruns Estaduais Permanentes de Formação de Professores (MEDEIROS; OLIVEIRA, 2013); da Prova Nacional de Concurso para Ingresso na Carreira Docente (MAUÉS; CAMARGO, 2012) e com a reformulação da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação.

O caráter de continuidade das ações empreendidas nos governos de FHC, Lula da Silva e Dilma Rousseff no trato da política educacional brasileira demonstram que a interseção das políticas de formação, de currículo, de avaliação e de financiamento converge para uma profissionalização docente que se destaca, conforme Evangelista e Shiroma (2007, p. 533) “[...] não por seu potencial de elevar a qualificação dos professores, mas pela possibilidade objetiva de instituir novas formas de controle sobre os docentes”.

De acordo com as autoras, os professores são considerados protagonistas e obstáculos das reformas educacionais. Protagonista por que o professor é o sujeito social que lida diretamente com os processos de desenvolvimento e aprendizagem humana. Dentro dessa especificidade Saviani (2013b, p. 13) compartilha a ideia-chave de que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, ou seja, transmitir os conhecimentos produzidos (e acumulados) pelos homens no seu processo histórico de humanização.

Diante dessa potencialidade da ação do professor a política de profissionalização docente, especificamente a formação de professores e gestores “[...] tem por objetivo não o aumento da qualificação do quadro do magistério, mas, sim, a sua desintelectualização para, desse modo, torná-los pragmáticos, diminuindo-lhes a capacidade de intervenção consciente” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 535).

Nesse sentido, o protagonismo docente resume-se em garantir nos processos de formação e qualificação humana, o desenvolvimento das habilidades, das atitudes e das competências necessárias para suprir a mão de obra do mercado de trabalho mundial e, assim, minimizar o quadro de pobreza construído dentro do sistema capitalista de produção, e em contrapartida manter a ordem social.

A condição de obstáculo das reformas educativas é creditada ao professor pela sua capacidade de organização. De acordo com Evangelista e Shiroma (2007), essa capacidade de organização do magistério torna-se a razão para o desenvolvimento de ações que viabilizem a

adesão dos professores às reformas implementadas. Conforme as autoras, uma das formas de proceder a essa adesão é desqualificar política e profissionalmente os professores. Os argumentos para tal desqualificação são acusá-los de “[...] corporativistas, obsessivo por reajustes, descomprometidos com a educação dos pobres, um sujeito político do contra” e denegrir sua intelectualidade classificando-os como “[...] incapaz teórico-metodologicamente, incompetente, responsável pelas falhas na aprendizagem dos alunos, logo – em última instância – por seu desemprego” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 536).

As ações para tornar os professores adeptos das reformas educacionais focalizam alternativas para impedir que as corporações de professores exerçam influências sobre a política educacional, e em especial, sobre os sistemas de ensino e fomentam imagens de um fazer profissional despretensioso e acomodado e que, por isso, precisa ser incentivado a dedicar-se, prioritariamente, à escola e à docência, desligando-se das tentativas escusas de desenvolver e estimular a consciência política.

Essa retórica do professor como protagonista e obstáculo das reformas justifica o desenvolvimento de uma política educacional que coloca a profissionalização docente, especificamente a formação de professores, sob a ideologia de construir um novo *ethos* e uma nova cultura profissional em que ambas articulam a regulação da gestão e do trabalho docente como prioridades da profissionalização como política de Estado (SHIROMA, 2004).

Sob a ideologia desse novo *ethos* e dessa nova cultura profissional a profissionalização docente como política de estado possui distintos interesses:

Por parte dos docentes, o apelo à profissionalização constitui uma forma de obter boas condições de trabalho, formação, melhoria salarial, reconhecimento social, ao passo que por parte dos empregadores, ou do Estado – no caso do setor público –, é um recurso para administrar conflitos, forjar consensos, estabelecer meritocracia, salários diferentes, condições essas fundamentais para o gerenciamento do imenso contingente de professores (SHIROMA, 2004, p. 122).

Conforme a autora, esses distintos interesses deixam margens para o processo de proletarização docente marcado pela precarização, pela intensificação e pela competição entre os professores, pois a qualidade do ensino é almejada por todos os segmentos que compreendem o magistério e a implementação de uma política de profissionalização docente atende uma antiga demanda da categoria por mais qualificação, mas desloca os anseios de um *corpus* coletivo (formação e valorização, carreira e remuneração) para um *corpus*

individualista (meritocracia, rankiamento e produtividade descolada de um reconhecimento social da profissão).

A partir da perspectiva de profissionalização docente como política de estado observa-se forte redirecionamento das políticas de formação de professores, no sentido de atender as demandas do capital internacional e estreitar a vinculação entre educação e desenvolvimento econômico. Nesse cenário a OCDE apresenta-se como outro organismo internacional para o qual o Brasil subordina a política educacional.

Ferreira (2011) pontua que a OCDE foi criada em 1948 com o nome de Organização para Cooperação Econômica Europeia (OECE) e “[...] tinha como objetivo central coordenar as ações de reconstrução da Europa, patrocinadas pelo Plano Marshall, instituído pelo governo dos Estados Unidos para auxiliar economicamente os países europeus que foram devastados pela Segunda Guerra Mundial” (p. 70). Conforme os objetivos a que se propôs foram alcançados a instituição reorganizou e redefiniu seus objetivos e em 1961 foi instituída a OCDE, a qual ampliou seu campo de atuação e tornou-se o órgão reconhecido mundialmente pelo “[...] seu poder de convencimento e busca de ‘consensos’ pelos dados, estatísticas, pesquisas e relatórios [...]” (FERREIRA, 2011, p. 72) que promove em diversas áreas político-econômico-sociais.

Conforme a autora, dentre as 14 diretorias que compreendem a estrutura da OCDE existe a Diretoria de Educação que “tem por missão ajudar os países membros e participantes a assegurar, para as respectivas populações, um aprendizado, ao longo da vida, para todos” (Idem, p. 146). Partindo dessa perspectiva esse organismo dá atenção especial ao ensino e a formação de professores, pois segundo a autora, os Documentos da OCDE “[...] sustentam a ideia de que a educação tem papel fundamental no desenvolvimento econômico e social de um país e enfatizam a importância do ‘professor eficaz’, na garantia da qualidade do ensino” (Ibidem, p. 83).

Maués (2011), em análise aos documentos que determinam as concepções de educação e formação docente da OCDE, destaca que no documento Le role crucial des enseignants. Attirer, Former et Retenir des Enseignantes de Qualité – cuja tradução para o português foi realizado pela editora Moderna sob o título Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes – a educação é apontada como fundamental para o crescimento econômico e para a geração de empregos. Conforme a autora,

O documento elaborado por esse organismo internacional, ao estabelecer a relação entre educação e crescimento econômico, enfatiza que, para isso

ocorrer, há necessidade de bons professores, cabendo ao governo desenvolver políticas capazes de fazer do ensino uma escolha profissional atraente; desenvolver os conhecimentos e as competências dos professores; recrutar, selecionar e empregar os professores; reter os professores de qualidade nos estabelecimentos escolares; elaborar e colocar em ação políticas relativas aos professores (MAUÉS, 2011, p. 76).

Nessa perspectiva, Ferreira (2011) assinala que as relações da OCDE com as políticas educacionais brasileiras vêm sendo instituídas desde a década de 1990 e mostram-se mais contundentes desde que o Brasil tornou-se participante no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), no Programa Mundial de Indicadores Educacionais (WEI) e no Inquérito Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALLIS). A autora ressalta o protagonismo do INEP na condução das orientações da OCDE para educação e formação docente e argumenta que as ações desse organismo definem-se a partir de estratégias de avaliação da educação básica, pesquisas e programas envolvendo o trabalho e a formação docente.

A estratégia avaliativa do INEP está em conduzir o caráter regulatório da política educacional brasileira por meio do SAEB dando coro às modalidades de avaliação de larga escala como ENEM, Provinha Brasil (2º ano do ensino fundamental) e Prova Brasil (5º e 9º anos do ensino fundamental), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e o IDEB e a nível internacional o PISA (FERREIRA, 2011).

Quanto às pesquisas e programas tem-se a participação do Brasil no Programa WEI e na Pesquisa Internacional TALLIS (FERREIRA, 2011). Conforme a autora, a partir dos resultados dessas pesquisas programas como o PDE e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação constituem-se elementos chave de regulação das políticas de formação docente pautando-se por avaliações externas nacionais e internacionais que monitoram as escolas e a aprendizagem dos alunos.

A principal recomendação da OCDE para países em desenvolvimento e que estejam vivenciando problemáticas voltadas a atrair e manter pessoas “qualificadas” no quadro do magistério “[...] é tornar esta profissão atraente, recuperando o *status* da mesma, valorizando o desempenho e a performatividade docente, incentivando a ‘cultura dos resultados’ e a ‘docência de sucesso’ bem como a punição dos ‘professores ineficazes’” (Ibidem, p. 203).

A partir das observações de Ferreira sobre as orientações da OCDE para a formação e trabalho dos professores evidenciamos o quão a centralidade da avaliação, no contexto da Reforma de Estado e da implementação das reformas educacionais, tornou-se o marco das políticas educacionais, principalmente, as que se referem à formação docente. Nesse cenário

Gatti et al. (2011, p. 13) pontuam que “o olhar sobre as políticas implica pensar em ‘governo da educação’ [por supor] uma mudança conceitual respeitável, colocando as políticas docentes em um marco de governo, ou de governos que se sucedem em uma sociedade [...]”.

De fato, não há como negar que houve continuidades nas políticas educacionais, no entanto, esta continuidade não correspondeu às expectativas e perspectivas dos grupos sociais que desde a Ditadura Militar desenvolvem debates a favor de uma política educacional justa e democrática. Aconteceu, de fato, uma ruptura com os mais contundentes debates que colocam a educação como mecanismo de luta social em favor da humanidade, da sociedade, da emancipação social e intelectual do ser humano, enquanto ser histórico e social, pois as perspectivas educacionais se voltam a enquadrar a política educacional aos pressupostos teóricos e metodológicos e as orientações políticas e pedagógicas dos organismos internacionais, que encontram na educação os mecanismos fundamentais para colocar em prática o projeto de educação ao longo da vida.

De acordo com Rodrigues (2008) o projeto de educação ao longo da vida pressupõe uma nova organização para os sistemas de ensino que impacta nos processos de formação por impor (impor) a construção de uma nova subjetividade fundamentada na concepção de um mundo/sociedade cercado de incertezas e inseguranças, de modo que se torna imprescindível formar um sujeito conformado com a instabilidade social, política, econômica e educacional, no sentido de adaptar-se continuamente. Eis o maior legado que a educação ao longo da vida pretende consolidar, diante da sua hegemonia nos discursos oficiais que regem as propostas de formação.

Nesta seção, nosso objetivo consistiu em registrar as implicações da Reforma do Estado, especificamente as reformas educacionais, na configuração histórico-social e político-econômica da profissionalização docente. Nesse registro evidenciamos o quão a profissionalização docente, juntamente com a educação, torna-se campo de disputa política pelo grande potencial social, histórico, cultural e político que os processos de formação e qualificação humana possuem. Processos esses que se tornam a essência da profissão docente.

Na próxima seção voltaremos nossa atenção para a formação continuada como componente da profissionalização docente, com foco na atual política nacional de formação continuada denominada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em que buscaremos identificar a articulação dessa política com a perspectiva de profissionalização docente estruturada no interior das reformas educacionais.

3 PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: FORMAÇÃO CONTINUADA E PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

A seção trata das especificidades da formação continuada como uma das dimensões da profissionalização docente. A discussão está organizada em duas subseções que apresentam os consensos e dissensos em torno da configuração política da formação continuada e a amplitude do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como política de formação continuada de abrangência nacional. O objetivo desta seção consiste em identificar as perspectivas de formação continuada consolidadas no interior das reformas educacionais e sua incorporação à proposta de formação continuada do PNAIC.

A partir da reestruturação do modo de produção capitalista passamos a vivenciar intensas mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais. Conforme Oliveira, J. (2013), frente a esse processo de reestruturação, a educação assume como desafio formar e qualificar trabalhadores e consumidores em consonância com as exigências do mercado mundial de produção e consumo. Diante de tal desafio, a educação estrutura-se para alcançar “[...] a elevação da escolaridade da força de trabalho e a *qualidade de ensino* nos sistemas e instituições educativas [...]” (Ibidem, p. 241 – grifo do autor).

A tendência da educação em acompanhar a reestruturação produtiva parte do pressuposto de que a Reforma do Estado determinou um novo modo de governar demarcado pela lógica da eficiência, da produtividade e da qualidade. Paralelo a esse novo modo de governar surge um novo modo de gerenciar a educação, posto que a nova governança apoia-se, dentre outros, na educação, por esta possuir os meios mais adequados para (con)formar trabalhadores e consumidores para o mercado capitalista, além da sua ampla capacidade para amenizar situações de risco e violência.

Nesse cenário, a política educacional opera com a perspectiva de lograr êxito às demandas do capital mundial. Para tal êxito as políticas de formação de professores, de currículo, de avaliação e de financiamento articulam-se ao projeto capitalista de educação ao longo da vida. Frente a essa articulação as políticas de formação de professores são instituídas tendo como horizonte operacional garantir aos estudantes a aquisição das competências, habilidades e atitudes para tornarem-se trabalhadores flexíveis, polivalentes e engajados, além de consumidores imediatistas e eufóricos.

Desse modo, são criadas novas bases conceituais para formação de professores, alinhadas com a lógica do mercado, de modo a formar o professor-profissional apto para lidar com as inseguranças e incertezas inerentes a globalização, com as inovações tecnológicas, e

com as mudanças no mundo do trabalho. No que tange à formação continuada, geralmente, as propostas estão vinculadas a programas de treinamento e atualização com objetivos muito bem delimitados, que priorizam alguma área de conhecimento e carregam consigo similaridades quanto aos aportes teóricos e metodológicos.

Nosso objeto de estudo focaliza justamente uma dessas propostas de formação continuada. O programa PNAIC apresenta como objetivo alfabetizar crianças, até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2012c). A concretização desse objetivo dá-se por meio do aperfeiçoamento profissional de professores, que atuam nos três anos iniciais do ensino fundamental e de orientadores de estudos; pela disponibilização, através do MEC, de materiais e referências curriculares e pedagógicas como suporte ao aperfeiçoamento profissional; e pela implantação de mecanismos de “acompanhamento” do trabalho dos professores (BRASIL, 2012a; 2012c).

Diante desse quadro instalado em torno da formação docente e, especificamente, da formação continuada, apresentamos os aspectos que demarcam a estrutura político-organizacional da formação continuada como dimensão da profissionalização docente. Destacamos inicialmente os consensos e dissensos da formação continuada na legislação educacional e das discussões teóricas desenvolvidas por autores como Imbernóm (2010) e Nóvoa (1992; 2009) e de entidades de pesquisa como a ANFOPE. Em seguida pontuamos como esses consensos e dissensos são incorporados na proposta de formação continuada do programa PNAIC.

3.1 Formação continuada como componente da profissionalização

Enguita (1991), ao tratar da profissionalização docente, coloca em evidência as teses da profissionalização e da proletarização que cercam a docência enquanto profissão. O autor parte do pressuposto de que a profissionalização é “[...] expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho” (Ibidem, p. 41). Em contrapartida, existe outro movimento denominado proletarização que constitui o processo “[...] pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade” (Ibidem, p. 46).

Enquanto categoria ocupacional, a docência assume certa ambiguidade ao se aproximar tanto de características que constituem uma profissão quanto de características que definem o trabalho proletarizado. De acordo com Enguita, essa aproximação coloca a

docência na condição de semiprofissão e para ratificar essa condição da docência, o autor informa que os professores:

[...] estão submetidos à autoridade de organizações burocráticas, sejam públicas ou privadas, recebem salários que podem caracterizar-se como baixos e perderam praticamente toda capacidade de determinar os fins de seu trabalho. Não obstante, seguem desempenhando algumas tarefas de alta qualificação – em comparação com o conjunto dos trabalhadores assalariados – e conservam grande parte do controle sobre seu processo de trabalho (ENGUITA, 1991, p. 50).

Conforme Contreras (2012), os professores assumem essa posição de semiprofissionais por faltar-lhes autonomia para gerir os aspectos que configuram uma profissão, posto que é o Estado quem determina sua prática, regula o acesso e o código profissional, além do fato do grupo apresentar carências em relação ao conhecimento especializado que deve orientar a prática pedagógica.

O autor chama a atenção para o viés ideológico que a legitimidade de status e privilégios às profissões pode assumir e, equivocadamente, favorecer um processo de despolitização ao tentar restringir as singularidades da profissão docente a um conjunto de características definidas *a priori*, uma vez que esse tipo de prescrição pode apresentar elementos de interesse diversos e até dissonantes com uma prática intencionalizada, o que possivelmente poderá descaracterizar o trabalho educativo.

No caso dos professores, a própria gênese da profissão docente pode tornar-se um facilitador ao processo de despolitização, pois a mesma evoluiu de vocação (sob o domínio das instituições religiosas) para ofício (quando o Estado assume o controle sobre a instrução pública), até alcançar o patamar de profissão (para responder às necessidades do mercado de produção e consumo), mas sem perder traços de vocação ou de ofício (TARDIF, 2013), sendo que, enquanto profissão, as determinações quanto às especificidades do trabalho de ensinar, geralmente, partem de sujeitos que se localizam do lado de fora das peculiaridades dos contextos escolares.

Na tentativa de transcender a ambivalência entre profissionalização e proletarização, Oliveira, D. (2010, p. 19 – grifo nosso) registra que:

[...] a profissionalização do magistério pode ser compreendida como um **processo de construção histórica** que varia com o contexto socioeconômico a que está submetida, mas que, sobretudo, **tem definido tipos de formação e especialização, de carreira e remuneração para um determinado grupo social que vem crescendo e consolidando-se.**

As características profissionais elencadas por Oliveira, D. – formação, especialização, carreira e remuneração – constituem-se pontos críticos para a profissionalização docente na medida em que há consensos quanto a sua relevância, mas há dissensos quanto as suas definições. Nesse âmbito, a legislação educacional apresenta-se como imperativa, pois a partir da sua configuração, a mediação dos consensos e dissensos tende a assumir um posicionamento crítico ou subversivo às demandas do mercado capitalista.

Conforme apresentado na seção 2.1.3, que trata da profissionalização docente como política de Estado, a política educacional está subordinada às orientações dos organismos internacionais. Uma das consequências dessa subordinação afeta diretamente as políticas de formação de professores ao limitar, no âmbito das reformas educacionais, os processos de formação docente às determinações das políticas curriculares e avaliativas, consonantes com uma política de financiamento que tende a mercantilizar a educação.

De acordo com Costa (2006), o BM orienta a política educacional em duas linhas de ação: i) a formação deve priorizar a aquisição de competências e habilidades práticas para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula; ii) insumos educacionais, considerados indispensáveis para eficiência e qualidade da educação, devem ser garantidos, tais como materiais didáticos, reformulação curricular, formação em serviço e incentivos salariais baseados no rendimento dos alunos.

Esse direcionamento do BM tornou-se a tônica das políticas de formação continuada. Com relação ao papel mediador da legislação observa-se que há um movimento de ida e volta, pois ao mesmo tempo em que a legislação educacional busca atender as expectativas da categoria docente, que protagoniza lutas históricas em prol de uma formação condizente com uma perspectiva de educação emancipatória, sutilmente, por meio da configuração dessa mesma legislação, está-se construindo uma perspectiva de formação continuada limitada a programas de formação de *expert* em alguma área de conhecimento.

3.1.1 Formação continuada: consensos e dissensos

A formação continuada ganha relevância na legislação educacional brasileira a partir da participação do Brasil na Conferência de Mundial de Educação para Todos. Desta Conferência origina-se a Declaração Mundial de Educação para Todos – Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Esta Declaração deixa bem explícita as finalidades e os objetivos da educação para países em desenvolvimento.

O Brasil, na posição de participante desta Conferência, assume como compromissos erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental. Esses compromissos são delimitados no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). As estratégias para que o Brasil atingisse as metas do Plano Decenal foram organizados em três grupos: i) objetivos gerais para educação, com a definição de padrões de aprendizagem, no sentido de elevar a qualidade da educação; ii) metas globais com prioridades no currículo, na avaliação e no financiamento da educação; iii) linhas de ação – uma voltada para atender a demanda do ensino fundamental que contou com o apoio de outros setores da sociedade civil representado por associações, empresas, sindicatos etc., e outra voltada para atender a oferta, com investimentos na melhoria do ensino que incluía a profissionalização do magistério.

A profissionalização, na lógica do Plano Decenal de Educação envolve, “[...] a reestruturação dos processos de formação inicial e continuada, abrangendo a revisão dos currículos dos cursos médios e superiores do magistério e dos programas de capacitação dos professores em exercício” (BRASIL, 1993, p. 45). Nessa perspectiva de reestruturação dos processos de formação já é possível identificar a configuração que a formação continuada assumirá no âmbito da política educacional, haja vista que um dos programas de intervenção pedagógica volta-se para a capacitação do magistério, incluindo os gestores escolares, por meio de programas de formação continuada.

No interior das reformas educacionais dois programas foram implementados no decorrer da década de 1990 e início de 2000: o programa “Toda criança na escola”, implantado na gestão de FHC e o programa “Toda criança aprendendo”, implantado na gestão de Lula da Silva. Em ambos os programas, a configuração da formação continuada mostrou-se atrelada ao paradigma da racionalidade técnica, além da coexistência de modelos formativos com aporte teórico baseados na Pedagogia da Qualidade Total e na Pedagogia das Competências.

No programa “Toda Criança na Escola” a formação continuada limitou-se a capacitação e aperfeiçoamento dos professores em exercício, exclusivamente os professores leigos, por meio do programa TV escola, e o treinamento de professores que atuariam no Programa Aceleração da Aprendizagem, programa este direcionado a alunos em situação de distorção idade-série (BRASIL, 1997a).

No Programa “Toda Criança Aprendendo” a formação continuada deu-se por meio da implantação da política de formação e valorização do magistério, na qual uma das suas subáreas de ação consistia na criação de uma Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, para a qual foram instituídos centros de pesquisa e desenvolvimento de material

didático e cursos à distância para formação de professores, direcionada às áreas de alfabetização e letramento, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas, artes e educação física e tecnologias de gestão e avaliação da educação (BRASIL, 2003).

O programa “Toda Criança Aprendendo” desenvolveu estratégias que, por um lado, deram continuidade e fortaleceram as ações desenvolvidas no governo de FHC e, por outro lado, convergiram para atual configuração das políticas de formação continuada. Apesar de o programa ter sido extinto as ações implementadas foram reformuladas e ampliadas e o ponto fulcral foi a instituição das Redes de formação continuada.

Num período de três gestões, sendo duas de Lula da Silva (2003-2010) e uma de Dilma Rousseff (2011-2014) foram instituídas três Redes de Formação, uma para cada gestão governamental: a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (REDE/2003), a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica (RENAFOR/2009) e a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (RENAFOR/2011).

As ações da REDE/2003 partiam da articulação entre o MEC, os sistemas de ensino e os Centros de Pesquisa em educação instalados nas Instituições de Ensino Superior (IES) e apresentavam como objetivo “[...] contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos estudantes [...]”. Para o alcance de tais objetivos as ações da REDE/2003 priorizavam o “[...] desenvolvimento e oferta de programas de formação continuada, bem como na implementação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades escolares e sistemas estaduais e municipais” (BRASIL, 2006c, p. 9).

Com a promulgação do Decreto 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinou a atuação da CAPES, a REDE/2003 passou por uma reformulação. Essa reformulação é publicada na portaria nº 1.129/2009 que a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica (RENAFOR/2009).

Em relação às ações da RENAFOR/2009, o processo de articulação ampliou-se e incluiu a CAPES, o FNDE, os Institutos Federais de Educação (IFE) e os Centros de Formação dos sistemas públicos de ensino, além da criação de um Comitê Gestor, composto por representantes do MEC, da CAPES, do FNDE, das IES’s participantes, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), com a finalidade de acompanhar, avaliar e assessorar as ações desenvolvidas pelo MEC, pela CAPES e pelo FNDE no âmbito da Rede de formação continuada (BRASIL, 2009c).

Na ambiência da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, foram criados os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, os quais têm responsabilidade, em colaboração com a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, na definição de ações voltadas a formação inicial e continuada, por meio de planos estratégicos.

A RENAFOR/2009 mantinha observação sobre as demandas formuladas nos planos estratégicos, de responsabilidade dos Fóruns Estaduais Permanentes, mas estes não compunham o Comitê Gestor da RENAFOR/2009, apesar da abrangência e complexidade que os planos estratégicos compreendem. Esse fator, somado a outros mais abrangentes e que não cabe discuti-los aqui, por questões de tempo e organização do texto, providenciaram uma nova reformulação na rede, sancionadas pela Portaria Ministerial nº 1.328/2011 que instituiu a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (RENAFOR/2011).

Nesta nova reformulação, é realizada a aplicação do termo **Magistério** no título da RENAFOR/2011 e a redefinição de alguns aspectos que não são pontuados na “edição” de 2009, quais sejam: garante apoio a (outras) ações de formação continuada, além de atender as demandas formuladas nos planos estratégicos dos Fóruns Estaduais Permanentes (Art. 1º); prescreve a assinatura de um termo de adesão como condição para que as IES e IF’s participem da Rede e assim recebam o apoio financeiro (Parágrafo único do Art. 1º); o Comitê Gestor para coordenar e avaliar a Rede Nacional de Formação será o mesmo instituído pela Portaria ministerial nº 1.087 de 10 de agosto de 2011 para a Política Nacional de Formação que engloba os Decretos nº 6.755/2009 e nº 7.415/2010 (Art. 2º); a Rede Nacional de Formação terá a incumbência de formular, coordenar e avaliar as ações e programas do MEC, da CAPES e do FNDE (Art. 2º); articular-se aos sistemas de ensino e aos Fóruns Estaduais Permanentes (Art. 3º); garantir apoio financeiro, dentro dos limites de movimentação e em consonância com os planos estratégicos dos Fóruns Estaduais Permanentes (Art. 5º).

Alguns dos programas de repercussão nacional, implementados através das Redes de formação continuada, foram os seguintes: Programa Pró-Letramento, Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II) e Especialização em Educação Infantil, Programa de Formação de Professores em exercício (Proformação), Programa de Formação de Professores em exercício na Educação Infantil (Proinfantil) (GATTI et al., 2011).

O programa Pró-Letramento, implantado em 2005, e o programa Gestar II, implantado em 2004, possuíam a mesma natureza metodológica e finalidades pedagógicas, mas para

públicos-alvo distintos. O primeiro destinava-se aos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e o segundo destinava-se aos professores dos anos finais do ensino fundamental. Ambos consistiam em um curso de aperfeiçoamento com o uso de materiais autoinstrucionais, na modalidade semipresencial, com foco em língua portuguesa e matemática, sob a responsabilidade das IES (GATTI et al. 2011).

O curso de Especialização em Educação Infantil iniciou em 2011 e foi destinado ao “[...] atendimento direto aos docentes que atuam em creches e pré-escolas, propiciando-lhes oportunidades de ampliar o conhecimento sobre as características das crianças de 0 a 3 e de 4 a 5 anos de idade e de relacioná-lo às práticas pedagógicas [...]” (Ibidem, p. 62).

O Proformação, implantado em 1999, na modalidade nível médio, foi um curso destinado a professores sem formação específica que lecionavam em séries iniciais, classes de alfabetização e turmas de Educação de Jovens e Adultos e combinava a consecução de suas atividades na modalidade à distância e na modalidade presencial (SEED, MEC, 2017)¹². Conforme informações do portal do MEC, na modalidade à distância, faziam-se uso de materiais impressos e visuais e, na modalidade presencial, o curso funcionava nos períodos de férias escolares e aos sábados com encontros quinzenais. Também eram desenvolvidas atividades de prática pedagógica nas escolas dos professores cursistas, acompanhados por tutores, sendo que essas atividades eram distribuídas por todo o período letivo.

O Proinfantil, implantado em 2005, na modalidade semipresencial, foi destinado “[...] à formação de professores de educação infantil em nível médio, na modalidade Normal [do qual podiam] participar professores leigos, que não [possuíam] habilitação mínima legal para o exercício do magistério e [estivessem] atuando nas unidades de educação infantil [...]” (GATTI et al. 2011, p. 62). O curso mantinha a mesma estrutura do Proformação.

Apesar de o Proformação e o Proinfantil constituírem formação inicial de professores sem habilitação específica para o exercício da docência, as Redes de formação continuada tornaram-se um canal de comunicação entre as secretarias do MEC (Secretaria de Educação a Distância e Secretaria de Educação Básica) para a efetivação desses cursos. Ambos tinham como objetivos habilitar professores leigos e, assim, atender o disposto no Art. 62 e no parágrafo 4º, do Art. 87, da LDB/1996.

Os programas de formação continuada, no âmbito das Redes, possuem um formato, no qual são bem demarcados os objetivos, as diretrizes e os aportes teórico-metodológicos que

¹² Informação disponível em <proformacao.proinfo.mec.gov.br/apresentacao.asp>. Acesso em 15 mar. 2017

balizam a formação continuada dos professores em áreas específicas como Linguagem e Matemática, Ciências Humanas e Sociais, Artes e Educação Física, Gestão e Avaliação.

A lógica das Redes de formação continuada tem amparo na legislação educacional, por meio dos Planos Nacionais de Educação e das Diretrizes Curriculares Nacionais. A instituição da REDE/2003 e da RENAFOR/2009 deu-se no contexto do Plano Nacional de Educação (PNE/2001) e, ambas, passaram por reformulações, conforme as demandas, econômicas e sociais, sendo estas últimas colocadas em segundo plano, no ordenamento da política educacional e das políticas de formação continuada. A instituição da RENAFOR/2011 dá-se em meio aos debates do PNE/2014.

No PNE/2001 a formação continuada tornou-se uma das interfaces da qualidade da educação. As orientações para os sistemas de ensino estaduais e municipais era garantir programas de formação permanente (em serviço), sendo que a formação teria como finalidade “[...] a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político” (BRASIL, 2001, p. 48). Em concordância com tal orientação havia o Programa Pró-Letramento.

No PNE/2014, não há uma meta específica para formação continuada de professores. Há sinalizações de que os processos de formação continuada ocorrerão associados às metas que visam ampliar a qualidade da educação em uma determinada área, por exemplo, a meta 5 propõe “ alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, p. 6) e uma das estratégias para o alcance desta meta envolve a formação inicial e continuada dos professores para alfabetização, associada ao “[...] conhecimento de novas tecnologias e práticas pedagógicas inovadoras [...]” (Ibidem). Essa meta do PNE justifica a implementação do PNAIC como programa de formação continuada aos professores que trabalham no ciclo de alfabetização.

O PNE/2014 não sinalizou para a construção de uma política de formação continuada que superasse a perspectiva praticista, instrumentalista e fragmentária que se instalou no âmbito da formação continuada. Ao contrário, há o aprofundamento de tal perspectiva, com a intensificação da política de avaliação, retratada na meta 7, cujo foco é melhorar o fluxo escolar e os níveis de aprendizagem, tendo como parâmetro o IDEB.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), publicadas através da Resolução Nº 2, de 1 de julho de 2015, a formação continuada compreende atividades pedagógicas como projetos de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos de aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado, programas e ações voltados para as dimensões coletivas, organizacionais e profissionais do trabalho pedagógico, no sentido de desenvolver

“[...] a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente” (BRASIL, 2015, p. 13).

De acordo com o constante no inciso I do parágrafo 1º, do Art. 17 das DCN's, as atividades formativas desenvolvidos pelos sistemas e instituições de educação básica, também são consideradas formação continuada desde que estejam em consonância com a legislação educacional. Um exemplo dessa consonância é a política de formação continuada de professores desenvolvida pela SEMEC. Conforme Domingues (2013), toda a organização pedagógico-curricular da formação continuada promovida pela SEMEC realiza-se por meio do Projeto *Expertise* (ciclo de alfabetização) e do Projeto ALFAMAT (4º e 5º anos do ensino fundamental). Ambos os projetos focalizam as áreas de linguagem e matemática, sendo que o ALFAMAT alinha sua proposta pedagógica aos temas e descritores da Prova Brasil e o *Expertise* coloca ênfase na alfabetização e no letramento.

Tanto os PNE's quanto as DCN's reforçam a operacionalidade da política de formação continuada com a perspectiva de desenvolver nos professores as competências instrumentais e técnicas necessárias para desempenhar o trabalho pedagógico e promover nos alunos a aquisição das competências, habilidades e atitudes para o mercado de trabalho e consumo mundial. Porém, sabe-se que tanto professores quanto alunos não têm a certeza de ingresso e permanência neste mercado, haja vista que uma das consequências do capitalismo é a exclusão, ou melhor, as múltiplas formas de exclusão social, cultural, econômica, tecnológica, política e outras possíveis.

Dentro desta estrutura organizacional da política de formação continuada evidencia-se a prioridade em articular ações de formação entre sujeitos que estão do lado de fora dos contextos escolares, sem nenhuma menção ao professor como protagonista da formação. Conforme Imbernóm (2010, p. 80), “este protagonismo é necessário e, inclusive, imprescindível para se poder realizar inovações e mudanças na prática educativa e para os professores se desenvolverem pessoal e profissionalmente”, haja vista que o contexto de inovações tecnológicas requer sim mudanças nas prática educativas, mas essas mudanças devem partir das especificidades dos contextos escolares e alinhar-se à singularidade da educação como prática social intencionalizada.

A formação continuada, pensada e instituída no cerne da legislação educacional, dá coro à perspectiva de profissionalização docente defendida pelos organismos internacionais em formar o professor-profissional “competente, performático, criativo, inovador, que respeita a diversidade dos alunos” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 529), apto para

lidar com as transformações sociais, culturais, políticas, econômicas e educacionais que a globalização providencia às sociedades modernas.

A problemática desse professor-profissional reside na limitação pedagógica e curricular dos programas de formação continuada que tendem a colocar a ênfase da formação nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática por estas constituírem objeto de aferição das avaliações de larga escala. Contudo, a literatura educacional desenvolveu alguns consensos em torno da formação continuada que transcende a lógica de atualização e aperfeiçoamento.

Para tratar desses consensos apresentamos as contribuições de Nóvoa (1992), Imbernóm (2010) e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 1983; 1998; 2000). As perspectivas de formação continuada defendidas por esses autores e pela Associação possuem muitos aspectos que convergem para uma proposta de formação continuada que valoriza a educação como direito social e o professor como sujeito da formação (de si e de seus pares).

Novóia (1992) considera que a formação continuada de professores consiste na produção e na mobilização de saberes e valores que constituem a prática docente; na troca de experiências e na partilha; na valorização de paradigmas que promovam a reflexão crítica, de modo a criar uma nova cultura de formação, em que os professores tornem-se protagonistas ativos em todo o processo, desde a concepção, o modo de execução e a avaliação.

O autor apresenta uma abordagem sobre formação de professores deslocando-a de uma perspectiva centrada nas dimensões acadêmicas para uma perspectiva centrada no desenvolvimento profissional de professores. O autor realiza esse deslocamento por considerar que as perspectivas de formação têm ignorado o desenvolvimento pessoal dos professores. Conforme o autor, ainda não há a compreensão de que as atividades educativas vivenciadas nos contextos escolares nem sempre coincidem com as dinâmicas da formação institucionalizada e, conseqüentemente, essa não compreensão tende a não valorizar a articulação entre formação e projetos escolares.

Essa sobrevalorização das práticas institucionalizadas em detrimento às práticas contextualizadas limita a formação continuada na medida em que “[...] inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente” (NÓVOA, 1992, p. 13). Na perspectiva do professor individual “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (Ibidem), ou seja, produzir a vida do professor, seu

desenvolvimento pessoal, a partir dos saberes e valores que compreendem a experiência docente e caracterizam sua identidade pessoal e profissional.

Na perspectiva do coletivo docente o autor direciona a discussão para duas ações distintas e complementares entre si: produzir a profissão docente e produzir a escola. A primeira ação constitui práticas coletivas de desenvolvimento profissional. Segundo o autor, “práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (Ibidem, p. 15), e ainda considera que precisamos trabalhar na diversificação dos modelos e das práticas de formação de modo a instituir “[...] novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico” (Ibidem, p. 16). A segunda ação constitui práticas para o desenvolvimento organizacional da escola e do trabalho docente. Conforme o autor, a inovação caminha lado a lado com as mudanças das organizações escolares e do seu funcionamento, de modo que a formação deve conceber a escola como ambiente educativo “[...] onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas” (Ibidem, p. 18), mas complementares entre si.

Imbernóm (2010) afirma que a formação continuada deve fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional de modo a potencializar um trabalho colaborativo para transformar a prática pedagógica. Nesse cenário, de acordo com o autor, a formação emocional, as redes de intercâmbio e as comunidades passam a ganhar maior importância para educação e “[...] a opção de não se querer analisar a formação somente como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas, sim, de propor a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da formação” (Ibidem, p. 23) tende a ganhar mais espaço nas discussões sobre formação continuada.

Conforme o autor, a formação continuada ganhou espaço nos discursos e nos textos oficiais que fundamentam as reformas educacionais, porém a predominância das políticas neoliberais no meio educacional não viabiliza propostas inovadoras, ao contrário,

De forma paradoxal, há muita formação e pouca mudança. Talvez seja por que ainda predominam políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe (IMBERNÓM, 2010, p. 39).

Nesse sentido, o autor registra que a formação continuada tem como desafio examinar tudo que funcionou e pode funcionar na educação e na formação observando o que deve ser

abandonado, desaprendido, construído ou reconstruído. Conforme o autor esse desafio parte, principalmente, das mudanças em decorrência da globalização que atingem todas as estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais de populações no mundo inteiro. Essas mudanças influenciam a formação docente na medida em que se questionam práticas formadoras baseadas na transmissão de conhecimentos especializados, formulados por especialistas ou acadêmicos e a suposta incapacidade dos professores de gerarem conhecimento pedagógico.

O autor esclarece que a formação continuada deve agir sobre as situações problemáticas dos professores; partir das necessidades reais dos contextos escolares; romper com o individualismo das práticas docentes; reconhecer a identidade docente valorizando as experiências pessoais e profissionais; considerar a comunidade, independente do entendimento que lhe é aplicado; abandonar o conceito de que formação é atualização e, nesse sentido, inovar também o papel dos formadores; entender a formação, partindo de uma perspectiva de mudança, como um processo complexo e; por fim, a formação deve assumir o desenvolvimento das atitudes e emoções, da autoestima docente individual e coletiva.

Por sua vez, a ANFOPE, ao discutir formação de professores considera a teoria e a prática unidade indissociável, e essa unidade deve tornar-se o eixo integrador da formação, no sentido de reconhecer o professor como profissional que:

Domina determinado conteúdo técnico, científico e pedagógico que traduz o compromisso ético e político com os interesses da maioria da população brasileira;
É capaz de perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere, assumindo, assim, seu compromisso histórico (CONARCFE, 1983, p. 4).

Frente a essa perspectiva de profissionalidade e profissionalismo, a ANFOPE argumenta que a formação continuada deve ser entendida “[...] como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo” (ANFOPE, 1998, p. 35). Portanto, a formação deve transcender a fragmentação teoria e prática e consolidar-se como “[...] processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional [...]” (Ibidem).

A ANFOPE coloca duas limitações para a formação continuada que perduram há tempos na política educacional. Primeiro, as propostas de formação continuada em desenvolvimento limitam-se à capacitação de professores, fato que dificulta a categoria se

auto-organizar no sentido de promover efetivas mudanças nas práticas docentes em vistas de melhorias na qualidade do ensino; segundo, o uso desordenado das tecnologias da informação como recurso quase exclusivo para a formação em serviço, sem a devida articulação com os projetos pedagógicos das escolas impede a troca de experiências e a construção coletiva de estratégias para atender as especificidades dos contextos escolares (ANFOPE, 2000).

De acordo com a ANFOPE, a melhoria da qualidade da educação deve passar por uma política de valorização e profissionalização dos professores que articule a formação inicial, as condições de trabalho e a formação continuada. Nesse sentido, os documentos da ANFOPE ressaltam que se os programas tornam-se a tônica da formação continuada torna-se necessário que os mesmos garantam espaços de formação equipados com bibliotecas, recursos tecnológicos, assim como possibilitem a auto-organização dos professores em grupos de estudos, de modo a favorecer a socialização de experiências profissionais.

A próxima subseção trata do atual programa de formação continuada denominado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O PNAIC é direcionado a professores que atuam nos três anos iniciais do ensino fundamental e suas ações consistem em apoiar os sistemas públicos de ensino “[...] na alfabetização e no letramento de estudantes até o final do 3º ano do ensino fundamental, em escolas rurais e urbanas [...]” (BRASIL, 2012a, p. 22), no sentido de reafirmar e ampliar o compromisso disposto no artigo 2º do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação de “II - Alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2007, p. 1), sendo inclusive reforçado na meta 5 do PNE/2014.

3. 2 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa como política de formação continuada

A instituição do PNAIC como política de formação continuada faz parte de um conjunto de estratégias e ações inseridas no contexto de reestruturação política e pedagógica do ensino fundamental. A ênfase no ensino fundamental se define por dois fatores: primeiro, a obrigatoriedade se estendia apenas a este nível de ensino; segundo, pelos dados estatísticos que refletiam um diagnóstico crítico com altas taxas de distorção idade-série, repetência, evasão e analfabetismo.

Como ação estratégica para superação desses índices negativos o objetivo/meta 2 do PNE/2001 sinalizava a ampliação do ensino fundamental para nove anos com ingresso do aluno aos seis anos de idade (BRASIL, 2001). Esse objetivo/meta associado à proposição

curricular dos PCN's sugeriu uma reestruturação do ensino fundamental que requereu ampla mobilização dos sistemas de ensino brasileiros, pois trouxe consigo as perspectivas de organizar o ensino fundamental em ciclos e adotar a progressão continuada.

Dentro da organização em ciclos a legislação chama a atenção para algumas especificidades pedagógicas do ensino fundamental de nove anos, as quais podem ser percebidas no trecho a seguir extraído do Parecer nº 4/2008:

4 – O antigo **terceiro período da Pré-Escola** não pode se confundir com o **primeiro ano do Ensino Fundamental**, pois esse primeiro ano é agora **parte integrante de um ciclo de três anos de duração**, que poderíamos denominar de “**ciclo da infância**”.

[...]

7 – Os **três anos iniciais** são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a **ação pedagógica** assegure, nesse período, o **desenvolvimento das diversas expressões** e o **aprendizado das áreas de conhecimento** estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2008, p. 2 – grifo no original).

No cerne dessas especificidades observam-se como prioridades do ensino fundamental de nove anos a implantação do ciclo de alfabetização e a redefinição das perspectivas de currículo, ao colocar ênfase nas áreas de alfabetização e de letramento. O regime de ciclos e a progressão continuada não são práticas recentes, porém aconteceram de forma muito pontuais.

Mainardes (2012) discute de forma ampla e crítica a política de ciclos adotada nos sistemas de ensino brasileiro e chama a atenção para que se amplie e aprofunde as discussões em torno da organização da escolaridade em ciclos, de modo a reconhecer que a complexidade de tal proposta não deve constituir-se em uma simples eliminação da reprovação, mas agregar discussões que envolvam o processo de aprendizagem contínuo dos alunos e seu encadeamento às perspectivas de currículo, avaliação, metodologia, formação continuada, gestão escolar, condições físicas e materiais de trabalho e outros aspectos que vão depender, principalmente, do contexto local onde a escola está inserida e do sistema ao qual essa escola é vinculada.

O PNAIC no seu primeiro ano de funcionamento instituiu duas linhas de ação: organizar o ciclo de alfabetização e apresentar o projeto de formação continuada (BRASIL, 2012a). A organização do ciclo de alfabetização parte do pressuposto de que estar alfabetizado e letrado é condição *sine qua non* para o exercício da cidadania. Diante desse pressuposto, a alfabetização torna-se prioridade nacional na formulação da proposta de formação continuada do PNAIC.

O caderno Formação do professor alfabetizador expõe três motivos para organização do ciclo de alfabetização: primeiro, a ampliação do ensino fundamental para nove anos com o ingresso de crianças aos seis anos de idade; segundo, a divulgação pública do IDEB de todas as escolas das redes públicas de ensino, com ênfase às avaliações de larga escala; terceiro, o aumento de ofertas de formação continuada partindo de iniciativas do próprio MEC e de outras secretarias estaduais e municipais de educação, cujo resultado aponta para diferentes perspectivas de alfabetização (BRASIL, 2012c).

Em decorrência desses fatores o documento sugere aos sistemas de ensino e às escolas algumas estratégias para organização pedagógica do ciclo de alfabetização: a) construção de um Currículo Nacional Comum; b) constituição de equipes de trabalho; c) organização de rotinas nos contextos escolares e; d) estruturação da progressão continuada.

A construção de um **Currículo Nacional Comum** configura a delimitação de conhecimentos, habilidades e capacidades a ser consolidada em cada ano dentro do ciclo de alfabetização, a adoção de uma universalidade no planejamento didático-pedagógico que dê ênfase a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e a definição das aprendizagens a serem consolidadas em cada ano, em relação a cada uma das dimensões de ensino, denominados direitos de aprendizagem.

As **equipes de trabalho** devem estar voltadas para planejar, monitorar e realizar as ações do ciclo de alfabetização. As equipes estão assim distribuídas: 1) a equipe central instalada na Secretaria de Educação que tem por responsabilidades elaborar as propostas curriculares, desenvolver ações de formação continuada e diretrizes gerais para o funcionamento das equipes nas escolas, planejar políticas de avaliação da rede e das ações implementadas e elaborar subsídios para organização dos tempos e espaços pedagógicos; 2) as equipes nas escolas devem definir planos de ação por unidade escolar e coordenar o trabalho pedagógico (Construção do PPP, cronograma de trabalho e dinâmica de trabalho coletivo); 3) e o Conselho ou Núcleo de Alfabetização tem a responsabilidade de articular as outras duas instâncias e tem por função discutir as propostas de ação da equipe ligada a gestão central, monitorar os trabalhos nas escolas, discutir e analisar as condições de trabalho dos profissionais de ensino, discutir e fazer propostas de organização do trabalho dos professores.

A **organização das rotinas** nos contextos escolares consiste no ordenamento de espaços, materiais e tempos na escola. Os espaços estão diretamente relacionados à estrutura física da escola e a importância de garantir que a comunidade escolar sinta-se parte integrante desse espaço, devendo a escola promover eventos em que toda comunidade escolar (interna e externa) se comprometam com a aprendizagem das crianças. Os materiais direcionam-se

aqueles disponibilizados pelo MEC por meio do Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE) e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), além dos materiais que podem ser disponibilizados pelas secretarias de educação e até pela própria comunidade. Os tempos escolares constituem “o tempo para o profissional participar de projetos de formação continuada desenvolvidos pelo Governo Federal, secretarias de educação e escolas; o tempo para planejar as ações; o tempo para desenvolver as aulas planejadas; o tempo para desenvolver projetos [...]” (BRASIL, 2012c, p. 19).

A estruturação da **progressão continuada** tem a ver com a enturmação e avaliação na perspectiva da progressão continuada. Estrategicamente pretende-se privilegiar enturmações flexíveis e “[...] contemplar em um determinado horário ou dia da semana situações em que as crianças sejam agrupadas por necessidades curriculares específicas [...]” (BRASIL, 2012c, p. 21), seja por meio de projetos ou atividades no contraturno. O documento ressalta, ainda, que essas estratégias de enturmação precisam ser bem orientadas e partir de procedimentos avaliativos consistentes. As avaliações diagnósticas podem ser o ponto de partida inicial e proceder-se a uma perspectiva de avaliação formativa que consolide as aprendizagens sobre o sistema de escrita alfabética, associadas à progressão continuada.

Quanto ao projeto de formação continuada que se consolidou em política de formação continuada, a equipe de formuladores do PNAIC teve como parâmetro as discussões em torno dos problemas de alfabetização no Brasil. Por conta desse parâmetro toda a proposta de formação está concentrada nas perspectivas de alfabetização e letramento. Conforme consta no mesmo caderno, o professor “[...] tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania” e para tal “[...] é preciso ter clareza **do que ensina e como ensina**”, de modo a teorizar sua prática (BRASIL, 2012c, p. 27 – grifo nosso).

A formação tem como foco a prática dos professores e apresenta como objetivos “refletir, estruturar e melhorar a ação docente [...]” (BRASIL, 2012c, p. 28). Para alcançar os objetivos expostos a formação apresenta toda uma estrutura operacional que envolve carga horária; materiais instrucionais e referências pedagógico-curriculares, destinados ao planejamento de atividades a serem experienciadas nos encontros formativos e desenvolvidas em sala de aula com os alunos; e incentivo financeiro, com recebimento de bolsa pelo FNDE.

O regime de ciclos e a progressão continuada também favorecem discussões sobre a avaliação da aprendizagem. No parecer nº 4/2008 constam orientações específicas direcionadas a avaliação que se alinham com uma perspectiva de avaliação progressista ao priorizar o caráter de continuidade que deve envolver o processo de avaliação. No trecho a seguir é possível evidenciar tal perspectiva:

9.1 – A **avaliação** tem de assumir forma **processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica e, portanto, redimensionadora da ação pedagógica**;

9.2 – A avaliação nesses três anos iniciais **não** pode repetir a prática tradicional limitada a avaliar apenas os **resultados finais** traduzidos em **notas ou conceitos**;

9.3 – A avaliação, nesse bloco ou ciclo, **não** pode ser adotada como mera **verificação de conhecimentos** visando ao **caráter classificatório**;

9.4 – É indispensável a **elaboração de instrumentos e procedimentos de observação, de acompanhamento contínuo, de registro e de reflexão permanente** sobre o processo de ensino e de aprendizagem;

9.5 – A **avaliação**, nesse período, constituir-se-á, também, em um momento necessário à **construção de conhecimentos** pelas crianças no processo de **alfabetização** (BRASIL, 2008, p. 2 – grifo no original).

Entretanto, esse caráter progressista sofre alterações ao ser implementado, dentro da proposta do ciclo de alfabetização, mais um instrumentos avaliativo denominado Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que mantém os mesmos padrões da Provinha e da Prova Brasil ao demarcar as áreas de Língua Portuguesa e Matemática como parâmetro de aprendizagem.

Diante da necessidade de reverter o quadro de baixo desempenho dos alunos de escolas públicas, nas avaliações aplicadas pelo INEP, as ações de formação continuada concentram-se em promover mudanças nas práticas educativas de professores que atuam no ciclo de alfabetização. Conforme consta no mesmo parecer, o ciclo de alfabetização tornou-se a etapa de escolarização responsável pelo desenvolvimento e pela aquisição dos conhecimentos básicos e fundamentais para o ingresso e o bom aproveitamento das outras etapas da educação básica.

Nesse sentido, o PNAIC como política de formação continuada sob o argumento de compromisso social, promove ações para atender as especificidades curriculares e avaliativas do primeiro ciclo do ensino fundamental de nove anos. O eixo central dessas ações é a formação continuada dos professores.

3.2.1 A organização política do PNAIC

Por constituir-se em política de Estado há todo um aparato legislativo que institui, fundamenta e consolida o PNAIC. Nesse aparato destacamos a Portaria nº 867/2012; a Portaria nº 1.458/; a Portarias nº 1.094/2016 e os cadernos de estudos entregues aos professores que participam da formação continuada.

A Portaria nº 867/2012 apresenta toda sistemática de implantação do PNAIC como programa de formação continuada de professores. As ações do PNAIC articulam gestão (gerenciamento e compartilhamento das ações do programa entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios); currículo (referenciais pedagógicos e curriculares voltados para alfabetização e letramento em português e matemática); avaliação (aplicação da ANA aos alunos concluintes do 3º ano) e financiamento (adesão de estados e municípios ao Plano de Ações Articuladas (PAR), como condição para o recebimento de apoio técnico e financeiro) (BRASIL, 2012a).

A articulação entre gestão, currículo, avaliação e financiamento tem como objetivos:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;**
- V - construir propostas para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012a, p. 23 – grifo nosso).

Para a consecução desses objetivos as ações do PNAIC estruturam-se em quatro eixos:

1) formação continuada – busca desenvolver e ampliar discussões sobre alfabetização na perspectiva do letramento; 2) suporte pedagógico – consiste na disponibilização as escolas e aos professores de materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3) aplicação de avaliações sistemáticas – avaliação a ser aplicada aos alunos do 3º ano com a finalidade de verificar o nível de alfabetização dos alunos e a partir de seus resultados implementar políticas corretivas; 4) gestão, controle social e mobilização – arranjo institucional que tem como objetivo gerenciar as ações do PNAIC, por meio de um Comitê Gestor Nacional, do Comitê Gestor Estadual (para alfabetização e letramento) e das coordenações estaduais e municipais (BRASIL, 2012a; 2012c; 2012d).

A Portaria nº 1.458/2012 define as categorias e parâmetros para a concessão de pagamento de bolsas de estudos e pesquisa. As categorias contempladas com o suporte financeiro dessas bolsas são: os coordenadores (geral e adjunto) e os supervisores junto às IES, os coordenadores das ações do PNAIC nos estados, Distrito e municípios, os formadores representantes das IES, os orientadores de estudos e os professores que atuam no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012b).

Conforme consta na Portaria, o coordenador geral deve ser indicado pelo dirigente da IES, sendo-lhe necessário ter experiência na área de formação de profissionais da educação básica, possua titulação de mestre ou doutor e seja professor efetivo da instituição. O coordenador adjunto deve ser indicado pelo coordenador geral, sendo-lhe necessário ter experiência na área de formação de professores alfabetizadores, possua titulação de especialista e seja professor efetivo de instituição superior, não necessariamente da IES responsável pela formação do PNAIC.

O coordenador das ações do Pacto nos estados, Distrito e municípios deve ser indicado pela secretaria de educação, sendo exigido de forma cumulativa ser servidor efetivo da secretaria, ter experiência de coordenação de projetos ou programas de âmbito federal, ter amplo conhecimento das redes de escolas e familiaridade com os recursos de comunicação virtuais.

Os supervisores e os formadores vinculados às IES devem ser selecionados por meio de processo de seleção pública e transparente em que será exigido em caráter cumulativo experiência na área de formação e possuir titulação mínima de especialista em educação, sendo exigido para o formador, além das qualificações apontadas “II - ter atuado como professor alfabetizador ou formador de professores alfabetizadores durante, pelo menos, dois anos; III – ser formado em pedagogia ou áreas afins ou ter licenciatura;” (BRASIL, 2012b, p. 15).

Os orientadores de estudo responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores devem ser selecionados em processo de seleção pública e transparente sendo-lhes exigidas, cumulativamente, as seguintes características: “I - ser professor efetivo da rede pública de ensino que promove a seleção; II – ter sido tutor do Programa Pró-Letramento; e III – ter disponibilidade para dedicar-se ao curso e à multiplicação junto aos professores alfabetizadores” (Ibidem, p. 15). Caso a rede de ensino não possua professores que tenham atuado como tutores do Pró-Letramento, a Portaria determina que o selecionado possua formação em Pedagogia ou outra licenciatura e atue há pelo menos três anos nos anos iniciais, como professor ou coordenador ou possua experiência com formação de professores.

Os dispositivos das Portarias de nº 867/2012 e nº 1.458/ 2012 formalizaram a primeira etapa do programa realizada entre os anos 2013 a 2015. Em 2016 foi publicada a Portaria nº 1.094, de 30 de setembro de 2016, que altera os dispositivos das Portarias supracitadas e dá início ao que se pode considerar como segunda etapa do PNAIC.

A seguir elencamos quatro alterações que consideramos relevantes para esta subseção por advirem de aspectos que configuraram fragilidades da primeira etapa da formação e por

alinhar cada vez mais o programa com a política de avaliação em larga escala que o MEC vem desenvolvendo nesse cenário de reformas e contrarreformas. As alterações referem-se às parcerias do MEC para efetivação das ações do PNAIC; a participação dos coordenadores pedagógicos escolares na formação, com incentivos financeiros; a implementação de outros dispositivos para acompanhamento e monitoramento das ações do programa, mas com grande ênfase sobre os professores e alunos; e o uso das tecnologias para realização de momentos complementares aos momentos presenciais.

Durante a vigência da Portaria nº 867/2012, as ações do PNAIC aconteciam em parceria entre o MEC e as IES. Com a publicação da Portaria nº 1.094/2016 a parceria foi “flexibilizada” e passou a ser entre o MEC, as **instituições formadoras** e os sistemas públicos de ensino. Entretanto, a Portaria não define a natureza dessas instituições formadoras, fato que pode favorecer que instituições de nível não superior assumam a formação de professores, assim como facilitar que grupos empresariais reduzam a formação continuada a ações de treinamento em que os professores tornem-se meros aplicadores de técnicas de ensino.

Essa desvinculação com as IES reforça as orientações dos organismos internacionais que sinalizam para retirada da formação de professores das universidades, sob a justificativa de redução de custos, mas que na verdade, escamoteia “o processo gradativo de desintelectualização do professor” (SHIROMA, 2003, p. 67). Esse processo de desintelectualização do professor configura uma das vertentes da desprofissionalização vivenciada pelos professores no âmbito das reformas educacionais. De acordo com Shiroma (2003, p. 67-68):

Há, porém, dificuldade em perceber tal processo, uma vez que o aligeiramento da formação docente fica eclipsado pelos argumentos da racionalidade técnica predominante nos programas de desenvolvimento profissional que priorizam a noção de competência, orientando os debates sobre a formação do professor como *expert*.

A partir de uma perspectiva crítica a formação continuada apresentar várias possibilidades de aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional docente, incluindo as parcerias, mas essa desvinculação das ações do PNAIC com as IES reforça o precedente para o deslocamento do *locus* da formação inicial de professores do espaço universitário. A justificativa apoia-se na lógica de que se a formação continuada dará conta de garantir a “excelência” na formação e, por conseguinte, as melhorias nos resultados das avaliações de

larga escala, que no cenário atual caracterizam a qualidade da educação básica, toda a formação, inclusive a formação inicial, pode acontecer fora das universidades.

Outra alteração da Portaria nº 1.094/2016 foi a inclusão dos coordenadores pedagógicos das escolas na formação continuada. A não participação dos coordenadores pedagógicos na formação foi apontada como uma das fragilidades desta primeira etapa da formação do PNAIC. Essa fragilidade se confirma a partir dos dados objetivos do questionário. Ao perguntamos se a coordenação pedagógica da escola promove momentos para discutir as ações da formação continuada do PNAIC 63% dos professores reponderam não e apenas 33% responderam haver esses momentos de discussão direcionados à formação.

É uma porcentagem bastante reveladora e sua veracidade se confirma a partir dos relatos das entrevistas, pois quando perguntamos às professoras se havia algum tipo de cobrança profissional, seja por parte da equipe gestora, do Estado ou de si mesma, por estarem participando da formação continuada, as professoras foram enfáticas em afirmar que não teria como haver cobranças por parte da gestão escolar por que os coordenadores pedagógicos e os diretores não participavam da formação e não conheciam a proposta do PNAIC.

Os coordenadores não eram proibidos de participar da formação, porém sua participação deveria ser voluntária, pois os mesmos não eram contemplados com a bolsa destinada aos participantes da formação e, talvez, essa falta de incentivo possa ter sido um dos motivos para que os mesmos não tentassem conhecer a proposta de formação do programa, assim como corrobora os prenúncios de que as ações do PNAIC focalizam exclusivamente o trabalho do professor, na sua forma individualizada. E esses prenúncios partem dos sujeitos que recebem diretamente essas ações, no caso os professores. Em um dos relatos uma professora menciona essa discussão:

Ouvimos muito discursos de que o PNAIC estava dando ênfase no professor, colocando toda a responsabilidade da educação sobre o professor e perguntavam-se por que o coordenador, o diretor não estavam participando da formação, talvez por isso nos últimos encontros permitiram que os coordenadores participassem, por que tem essas questão, você aprende uma coisa, mas quando você chega na sua escola, a escola não abraça. Às vezes o professor está no ciclo, mas a escola não está (professora Raquel de Queiroz).

Com relação às cobranças, a professora Sultana Rosenblatt faz a seguinte colocação: “da equipe gestora não houve cobranças por que eles nem sabiam, no início o que era isso [o PNAIC], tanto é que os materiais se perderam”. Os materiais a que a professora faz referência

são os livros enviados as escolas através do PNBE. Segundo a professora, os materiais ficaram encaixotados, em local inadequado, sem que houvesse permissão da diretora ou da coordenadora para que as professoras pudessem manuseá-los.

Ainda com relação às cobranças, a professora Eneida de Moraes, relata o seguinte:

Até o momento a gente não percebe essa cobrança. Até por que, no caso aqui da escola, são só os professores que participam [da formação], a gente até questiona, por que a coordenadora não participa, então, ela não sabe o que está [acontecendo] lá. E a gente às vezes tem uma exigência de um tipo de material, de uma atividade que a gente queira fazer e ela não entende, mas aqui na escola a gente até tem tido nossos encontros pedagógicos e sempre que possível a gente procura mostrar pra ela o que se faz lá, pra ela saber o que eu estou aplicando em sala de aula.

Essa fragilidade também é mencionada pelas professoras quando se trata do assessoramento pedagógico. A professora Sultana Rosenblatt coloca que a formação teria resultados mais significativos se os orientadores, a direção e a coordenação estivessem mais próximos e se apropriassem das “ideias” que fundamentam a proposta de formação do PNAIC. A professora Cora Caroline argumenta que não há como socializar as aprendizagens da formação por que a própria coordenadora pedagógica da escola não conhece a proposta, não sabe como acontece a formação e acaba não conseguindo realizar um acompanhamento do trabalho que a professora desenvolve em sala de aula, conforme o que aprende nos encontros de formação.

Evidentemente, essa fragilidade foi constatada pela coordenação geral do programa, posto que os coordenadores pedagógicos foram inclusos como público-alvo da formação continuada do PNAIC, a partir da segunda etapa. Os encontros de formação continuada da segunda etapa do PNAIC aconteceram em dezembro de 2016. Uma das professoras entrevistadas sinaliza como positiva a participação do coordenador pedagógico na formação, pois possibilitou um trabalho mais integrado. Observemos o relato da professora:

[...] a partir do momento que o coordenador passou a fazer parte da formação, passou a haver uma organização maior, tanto é que na semana pedagógica de 2017, os coordenadores abriram espaço para que nós mesmos (professores que estavam participando) pudéssemos falar sobre PNAIC – sequencia didática, direitos de aprendizagem. Foi um trabalho assim integrado entre os professores e a coordenação (professora Raquel de Queiroz).

Outras alterações têm a ver com a ampliação do eixo avaliação. Na Portaria nº 867/2012, o eixo avaliação, discriminado no Art. 9º, continha quatro incisos com referência às avaliações de larga escala realizadas dentro do ciclo de alfabetização – Provinha Brasil e ANA. Com a publicação da portaria 1.094/2016 foram acrescentados mais dois incisos que orientam os sistemas públicos de ensino e as instituições escolares a desenvolver mecanismos próprios de monitoramento e acompanhamento dos níveis de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático dos alunos do ciclo de alfabetização.

A rede de ensino estadual já possui um sistema de avaliação próprio denominado Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SISPAE), mas as ações do SISPAE destinam-se somente aos professores e alunos do 4º e 8º anos e ensino médio como forma de treinamento para a Prova Brasil, com a finalidade de aumentar o IDEB das escolas públicas paraenses.

Em consulta ao site da SEDUC/PA observamos que o SISPAE funciona por meio de oficinas de treinamento a professores, gestores e especialistas em educação e apresenta-se em consonância com a política de avaliação em larga escala adotada pelo MEC, na medida em que tem como matriz de referência para o treinamento os parâmetros padronizados nas avaliações aplicadas pelo SAEB.

No eixo gestão, controle e mobilidade social foram realizadas alterações com foco na política de avaliação em larga escala. Foi criado o Comitê Gestor Estadual para a alfabetização e o Letramento. As atribuições deste comitê consistem em identificar os resultados das escolas nas avaliações de larga escala (Provinha Brasil, ANA e Prova Brasil) e as avaliações desenvolvidas pelas próprias redes de ensino ou pelas escolas; estabelecer metas de desempenho para os alunos pertencentes à rede de ensino; acompanhar, aprovar e monitorar as estratégias de gestão de estados, Distrito Federal, municípios e das instituições formadoras; e decidir sobre a substituição de coordenadores estaduais, regionais, locais e da UNDIME (BRASIL, 2016b).

Outra alteração da Portaria nº 1.094/2016 refere-se à conjugação de momentos presenciais, com “[...] **atividades mediadas por tecnologias**, tais como webconferência e minicursos on-line, e as que o professor desenvolver em sala de aula com os alunos, a partir de **sequências didáticas, metas e prazos** acordados com os orientadores e os professores formadores [...]” (BRASIL, 2016, p. 4 – grifo nosso), além de enfatizar que a formação deverá ser realizada preferencialmente em serviço, sendo estas atividades inclusas na carga horária da formação.

Com essa breve explicitação de algumas das alterações da Portaria 1.094/2016, no que se refere à operacionalidade das ações do PNAIC, é possível perceber que na segunda etapa

do programa, que iniciou em dezembro de 2016, há o desenvolvimento de estratégias para sanar os aspectos que foram classificados como fragilidades na primeira etapa como, por exemplo, a ausência dos coordenadores pedagógicos na formação continuada, assim como há uma grande mobilização das ações do PNAIC no sentido de alinhar o programa com a política de avaliação em larga escala do MEC. Essa mobilização dá-se com o reforço das estratégias de acompanhamento e de monitoramento das ações, sendo que essas estratégias são voltadas, principalmente, aos professores.

Essas alterações corroboram o registro de Fanfani (2007), para quem o aspecto relevante na formação docente, hoje, reduz-se em controlar o desenvolvimento do trabalho dos professores. Conforme o autor, neste ponto que se encontram os maiores conflitos com relação à profissionalização docente, haja vista que coexistem e “[...] se enfrentan distintas posiciones, intereses y actores colectivos [...]” (p. 349) e “[...] la disputa es por el control de la formación y la definición de los requisitos de acceso y carrera docente, las condiciones de trabajo y las recompensas materiales y simbólicas asociadas” (p. 350).

Na próxima subseção trataremos das especificidades da formação continuada no âmbito do PNAIC e será possível apresentar mais algumas alterações da Portaria nº 1.094/2016 para esta segunda etapa do programa.

3.2.2 Especificidades da formação continuada do PNAIC

As ações do PNAIC organizam-se em torno de quatro eixos: 1) formação continuada; 2) materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; 3) avaliações sistemáticas; 4) gestão, controle e mobilização social. No caderno Formação do professor alfabetizador o eixo formação continuada é apresentado como principal, sendo sua articulação com os outros eixos de extrema relevância para o alcance dos objetivos do PNAIC.

Essa relevância dada à formação continuada reafirma a operacionalidade das reformas educacionais sinalizada por Shiroma (2004). Inicialmente, o foco concentrou-se nas determinações curriculares, avaliativas e financeiras para em seguida vincular a formação docente a essas determinações, sob o argumento de um novo profissionalismo docente, cuja base teórica alinha-se com os princípios da racionalidade técnica, predominante nos sistemas fordista/taylorista de produção, mas aproximando-se, conforme Fanfani (2007), dos princípios da racionalidade orgânica, predominante no sistema toyotista.

Pode-se observar essa operacionalidade das reformas educacionais na organização dos eixos das ações do PNAIC, pois apesar de ser anunciada como eixo principal, a formação

continuada foi secundarizada em meio aos debates que envolvem a qualidade da educação básica, haja vista que já existe uma perspectiva pedagógico-curricular bem delimitado através do eixo suporte pedagógico, sendo que essa perspectiva pedagógico-curricular orienta-se a partir das prospecções constantes no eixo avaliação, o qual enfatiza duas áreas de conhecimento, no caso linguagens e raciocínio-lógico matemático, assim como existe todo um conglomerado de sujeitos sociais que caracteriza o eixo gestão, controle e mobilização, no qual a participação dos professores é extremamente limitada.

3.2.2.1 Formação continuada

A formação continuada focaliza professores que trabalham com os três anos iniciais do ensino fundamental; orientadores de estudos, responsáveis pelo acompanhamento dos professores alfabetizadores; coordenadores pedagógicos; coordenadores estaduais, regionais, locais e da UNDIME. Reforçamos que os coordenadores se tornaram participantes da formação continuada somente a partir da publicação da Portaria nº 1.094/2016.

Conforme mencionado na seção 2.1.2, que trata da profissionalização docente no âmbito das reformas educacionais, as reformas organizam-se em torno da noção de competências, ou seja, da aquisição de conhecimentos teóricos e práticos para o desenvolvimento do trabalho docente, sendo que os conhecimentos práticos se sobrepõem aos conhecimentos teóricos e reforçam o dilema teoria *versus* prática.

Conforme Araújo (2004, p. 499 – grifo do autor), as competências se articulam em três dimensões “[...] envolvendo saberes (de diversas ordens como saber-fazer, saber técnico, saber-de-perícia, etc.), **experiência** (envolvendo habilidades e saber tácito), e **saber-ser** (envolvendo qualidades pessoais, sócio-comunicativas, etc.)”. No caderno Formação do professor alfabetizador há uma lista com 12 objetivos, ou melhor, competências a serem adquiridas e desenvolvidas pelos professores que participam da formação continuada do PNAIC.

Com a intenção de tornar a leitura menos exaustiva organizamos essa lista de objetivos/competências em três tipos: conceituais, procedimentais e atitudinais. Essa organização baseia-se nas categorias que definem os conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais e volta-se mais para a estética do texto, sem aprofundamentos teóricos até por que alguns objetivos podem ser enquadrados em um ou outro tipo de competência.

De acordo com o constante no documento introdutório do PCN, os conteúdos conceituais referem-se às capacidades intelectuais do ser humano, os conteúdos procedimentais envolvem o saber fazer relacionados à tomada de decisões e a realização de

ações concretas e os conteúdos atitudinais reportam-se ao aprendizado de um conjunto de valores, normas e atitudes necessárias para o convívio em sociedade (BRASIL, 1997b). Porém, sabe-se que a noção de competências está além dessa definição, *a priori*, de conteúdos de aprendizagem/formação, mas ainda sim, apresenta-se aquém de uma perspectiva crítica de educação e formação a favor da emancipação social e intelectual do ser humano.

Conforme a classificação abaixo, os **objetivos conceituais** são marcados pelo uso de verbos que enfatizam a capacidade de aprendizagem dos professores, sendo que essa aprendizagem está relacionada à aquisição de conteúdos/conceitos que auxiliem os professores nas atividades práticas desenvolvidas em sala de aula:

- **Entender a concepção** de alfabetização na perspectiva do letramento, com aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC;
- **Aprofundar a compreensão** sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento;
- **Entender as relações** entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC;
- **Compreender a importância** de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos (BRASIL, 2012a, p. 31 – grifo nosso).

Em relação aos **objetivos procedimentais**, por estarem diretamente relacionados aos aspectos práticos da profissão docente, geralmente, são associados a verbos que enfatizam a prática/execução dos conteúdos/conceitos “aprendidos” durante as ações de formação continuada. Esses aspectos podem ser evidenciados na classificação abaixo:

- Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e **construindo instrumentos** de avaliação e de registro de aprendizagem;
- Compreender e **desenvolver estratégias** de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula;
- **Conhecer os recursos didáticos distribuídos** pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC) e **planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados**;
- Planejar o ensino na alfabetização, analisando e **criando propostas** de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento;
- **Criar um ambiente alfabetizador**, que favoreça a aprendizagem das crianças;
- Compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e **planejar situações de uso** de obras literárias em sala de aula;

- Conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, **analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos** como recursos didáticos;
- Analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como **prever atividades permanentes**, integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita (Ibidem – grifo nosso).

Quanto aos **objetivos atitudinais**, na lista constante no caderno Formação do professor alfabetizador não há objetivos explícitos relacionados à aquisição e desenvolvimento de atitudes, o que não quer dizer que não existam. Implicitamente, os objetivos atitudinais, no interior da proposta de formação do PNAIC, referem-se ao comprometimento dos professores com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, a fim de que estes estejam alfabetizados até o final do 3º ano do ensino fundamental.

Para tanto, houve a definição dos direitos de aprendizagem¹³ para cada uma das áreas de conhecimento, de modo que, se o professor não se comprometer, ele estará negligenciando os direitos de aprender da criança, haja vista que o programa é um pacto nacional e não aderir ao pacto seria o mesmo que descomprometer-se com a educação. Essa é a lógica do programa.

3.2.2.2 Materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais

Este eixo está registrado no Artigo 8º da Portaria nº 867/2012 e consiste na distribuição às escolas de:

- I - **livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental**, e respectivos manuais do professor, a serem distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD;
- II - obras pedagógicas complementares aos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático – Obras Complementares;
- III - jogos pedagógicos para apoio à alfabetização;
- IV - obras de referência, de literatura e de pesquisa distribuídos pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE;
- V - obras de apoio pedagógico aos professores distribuídos pelo PNBE;
- VI - tecnologias educacionais de apoio à alfabetização (BRASIL, 2012a, p. 23 – grifo nosso).

¹³ Nos cadernos que compõem a coleção de estudos dos professores existe um conjunto de direitos de aprendizagem para cada área de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Artes). O modo de escritura e organização desses direitos configuram as habilidades e competências a serem alcançados pelos alunos no ciclo de alfabetização e os objetivos sobre os quais os professores devem organizar o seu trabalho. A definição dos direitos de aprendizagem reforça ainda mais a articulação da formação continuada do PNAIC com a política de avaliação em larga escala do MEC ao restringir os direitos de aprendizagem a aquisição de habilidades e competências.

Conforme consta no caderno Formação do professor alfabetizador, alfabetização, na perspectiva do letramento, é um dos princípios básicos do trabalho docente. Para isso foram instituídos os programas de apoio à leitura. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem por finalidade distribuir as escolas públicas livros didáticos e acervos com obras complementares, obras literárias e dicionários. O Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) tem por finalidade distribuir obras de apoio pedagógico, obras literárias e obras de pesquisa às escolas e subdividi-se em PNBE, PNBE do Professor, PNBE Periódicos e PNBE Temático (FNDE, 2017)¹⁴. Os jogos pedagógicos destinados à alfabetização foram suportes criados exclusivamente para atender as especificidades do programa PNAIC e as tecnologias educacionais constituem ações do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo).

Quanto à distribuição e recebimento desses materiais tanto pela escola quanto pelos professores envolvidos na pesquisa, os dados objetivos mostram os seguintes resultados:

- a) Livros didáticos, obras literárias e jogos pedagógicos destinados ao ciclo de alfabetização: 52% dos professores informaram que a turma recebeu os materiais, 15% informaram não ter recebido e 30% informaram que a turma recebeu os materiais, mas incompletos;
- b) Obras de apoio pedagógico, de literatura e de pesquisa destinadas aos professores: 56% dos professores informaram que a escola recebeu as obras do PNBE; 11% informaram que essas obras não haviam chegado à escola e 30% não souberam informar. Dos professores que confirmaram o recebimento, por parte da escola, 100% informaram ter esse acesso às obras.

Quanto às tecnologias educacionais não nos ocupamos deste item, haja vista que nenhum dos objetivos da formação faz referência ao uso das tecnologias educacionais, assim como as tecnologias não constituem temáticas de nenhum dos cadernos de estudo que compõem o material de formação do professor. Esse dado evidencia uma grande fragilidade na educação brasileira, pois das 25 escolas que visitamos apenas duas possuíam laboratório de informática, sendo que os mesmos não estavam em funcionamento por conta de defeitos nos computadores enviados pelo MEC, através do ProInfo.

Não se pode negar a importância das tecnologias educacionais para a melhoria da qualidade da educação, mas a problemática deste eixo se instala no inciso I, referente aos livros didáticos. De acordo com Altmann (2002), para melhoria da qualidade da educação o BM recomenda investir em insumos educacionais, sendo que a oferta de livros didáticos deve

¹⁴ Informação disponível em: <portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-na-escola>. Acesso em: 26 abr. 2017.

enquadrar-se como uma das prioridades de investimento, pois constituem “[...] expressão operativa do currículo e cuja produção e distribuição deve ser deixada ao setor privado [...]” (ALTMANN, 2002, p. 80). Aos professores cabe apenas realizar a escolha daqueles que atendem parte de suas necessidades pedagógicas.

No caso dos três anos iniciais do ensino fundamental a delimitação do currículo volta-se para alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática. Essa delimitação curricular é reforçada pelo eixo avaliação, conforme veremos a seguir.

3.2.2.3 Avaliações

A avaliação tem como objetivo aferir os níveis de leitura, escrita e raciocínio lógico matemático dos alunos. Além da Provinha Brasil, aplicada aos alunos do 2º ano, houve a implantação da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) a ser aplicada aos alunos do 3º ano. O eixo está registrado no Artigo 9º da Portaria nº 867/2012 e compreende:

- I - avaliação do nível de alfabetização, mediante a aplicação anual da Provinha Brasil aos estudantes das escolas participantes, pelas próprias redes de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental;
- II - disponibilização pelo INEP, para as redes públicas, de sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil;
- III - análise amostral, pelo INEP, dos resultados registrados após a aplicação da Provinha Brasil, no final do 2º ano;
- IV - avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP (BRASIL, 2012a, p. 23).

Esse foi o eixo que mais sofreu alterações com a publicação da Portaria nº 1.094/2016. Dentre as principais pode-se mencionar o acréscimo de dois incisos que orientam e incentivam os sistemas de ensino estaduais e municipais a desenvolver instrumentos próprios de avaliação da aprendizagem escolar que tendem a ampliar o monitoramento e controle do trabalho dos professores. Esse dado pode ser observado na citação a seguir, extraída da Portaria nº 1.094/2016:

- V - avaliações periódicas, aplicadas pelas próprias redes de ensino, a partir de instrumentos padronizados e o registro dos dados sobre a aprendizagem dos alunos em sistema adequado ao monitoramento das ações aprovadas no Plano de Gestão;
- VI - avaliação da aprendizagem realizada periodicamente pelas próprias escolas, para orientar ações de apoio e reforço pedagógico aos alunos nas dimensões de Leitura, Escrita e Matemática (BRASIL, 2016b, p. 3).

De certo modo, mesmo que os resultados dessas avaliações não componham os dados do IDEB¹⁵, a sua aplicação força o currículo a dar ênfase às áreas que contemplam tais avaliações. A própria organização dos conhecimentos a serem trabalhados durante a formação continuada, apesar de apresentar como grande área de estudo a alfabetização e o letramento, o direcionamento do trabalho de alfabetizar e letrar priorizam as áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

3.2.2.4 Gestão, controle e mobilização social

O eixo de gestão, controle e mobilização social caracteriza um arranjo institucional que envolve vários membros de secretarias do MEC e de entidades sindicais responsáveis em coordenar as ações do PNAIC. Esse arranjo é composto por dois comitês e uma coordenação, quais sejam: a) Comitê Gestor Nacional; b) Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e o Letramento, instituído pela Portaria nº 1.094/2016 e fruto da fusão das coordenações estaduais e municipais; c) Coordenação Institucional. Para o controle das ações do PNAIC existe um sistema informatizado, o SISPACTO. Quanto à mobilização social, a orientação é que sejam fortalecidos os conselhos de educação e os conselhos escolares, assim como envolver a comunidade escolar nas ações do PNAIC, principalmente aquelas relacionadas ao trabalho dos professores.

Essa mobilização social sustenta-se na prerrogativa de que todos precisam se sentir integrantes da comunidade escolar, pois “quanto mais respeitada e valorizada pela comunidade, maior a possibilidade de a escola **receber apoio, ajuda e ser reconhecida como espaço cuja responsabilidade deve ser partilhada por todos os atores da comunidade**” (BRASIL, 2012c, p. 15 – grifo nosso).

De fato, essa prerrogativa reforça uma das orientações dos organismos internacionais referente ao financiamento da educação. De acordo com o BM, o Estado deve implantar mecanismos para dividir a responsabilidade pela arrecadação de recursos educacionais com a comunidade local, e um desses mecanismos é descentralizar a educação, de modo a aumentar a autonomia financeira e administrativa das instituições escolares (BANCO MUNDIAL, 1996; SILVA et al., 2008).

É possível perceber que essa orientação do BM está se concretizando no interior das escolas, pois ao perguntamos aos professores se a escola fornece os recursos materiais

¹⁵ O IDEB é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do INEP – Prova Brasil –, através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

necessários para desenvolverem as atividades experienciadas nos encontros de formação do PNAIC, apenas 22% dos professores responderam sim, 26% responderam não e 48% responderam que a escola fornece os recursos materiais, mas parcialmente. Esses dados são reforçados com os relatos das professoras durante as entrevistas. Ao perguntarmos se as condições de trabalho se modificaram em decorrência da participação na formação continuada, as professoras entrevistadas fizeram os seguintes relatos:

Aquele material que a escola não me fornece eu providencio, por que se eu quero fazer o novo eu tenho que comprar. Eu tenho minha caixa que contém materiais que eu comprei. **Sempre foi assim!** (professora Cecília Meireles – grifo nosso).

A escola não tem nenhum fundo [financeiro], por que se você quiser fazer um quadro, por exemplo, o quadro de sílabas, o calendário, a gente tem que comprar. Então, ano passado e esse ano nós fizemos uma lista de material e entregamos para os pais e informamos a finalidade desse material. O que eu pensei, pensei que essa bolsa fosse pra isso. Acho que foi pra isso que eles pensaram essa bolsa: “pra você garantir seus recursos” pra você manter os seus recursos, mas como a bolsa não é eterna e o PNAIC não vai ser eterno, e você vai ter que continuar o trabalho, **eu transfiro um pouco para família, mas a maior parte a gente acaba tirando do bolso** (professora Raquel de Queiroz – grifo nosso).

Essas questões de materiais tudo sai da gente, tudo sai do nosso bolso, recursos mesmo pra se trabalhar, por que requer recursos, tudo é nosso. O Estado não dá, a escola não proporciona. **Essa questão é complicada!** (professora Sultana Rosenblatt – grifo nosso).

A gente aprende mais a lidar com a máquina, a gente aprende uma nova maneira de trabalhar com os materiais, mesmo cartolina, EVA, sugestões artísticas, que puxa a criatividade das crianças, mas assim, em relação à infraestrutura escolar, materiais a gente não tem tido nada, até por que **a gente sabe que o governo não tem investido nisso. Mas, a gente procura dentro das nossas possibilidades trazer para eles [alunos] o que está a nosso alcance** [Esse buscar dentro das nossas possibilidades envolve vocês usarem recursos próprios?] Com certeza, envolve, às vezes a gente precisa de uma cola, de um lápis de cor, a escola não tem, somos nós que temos que estar comprando (professora Eneida de Moraes – grifo nosso).

Das oito professoras entrevistadas, apenas duas relataram não usar recursos próprios para desenvolver o seu trabalho em sala de aula com os alunos. O mais intrigante é que esse compartilhamento de responsabilidades se internalizou e, de certa forma, naturalizou-se no desenvolvimento do trabalho das professoras. Podemos perceber essa internalização e naturalização quando elas justificam esse investimento pessoal com as seguintes expressões: “Sempre foi assim!”, “eu transfiro um pouco para família”, “Essa questão é complicada!”, “a gente sabe que o governo não tem investido nisso!”.

Tanto os dados quantitativos quanto os qualitativos denotam o quão o trabalho docente está imerso em um processo de precarização, posto que o professor para desenvolver o seu trabalho em sala de aula com os seus alunos precisa dispor de recursos próprios, provavelmente oriundos do seu salário. Esse debate sobre precarização do trabalho dos professores será aprofundado na próxima seção. Por ora, trataremos dos princípios que orientam a formação continuada do PNAIC.

3.2.3 Princípios orientadores da formação continuada do PNAIC

No caderno Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa são apresentados os princípios que orientam a proposta de formação continuada, a saber: a prática da reflexividade, a mobilização de saberes docente, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração (BRASIL, 2012d). Nos parágrafos seguintes apresentamos a síntese desses princípios e a forma como são trabalhados no âmbito da formação continuada do PNAIC.

Reflexividade

Na proposta de formação continuada do PNAIC a prática da reflexividade deve ultrapassar o empírico, por meio da alternância entre prática-teoria-prática, de modo a favorecer aos professores as tomadas de decisões em sala de aula e antecipar atos cognitivos dos alunos (BRASIL, 2012d). No entanto, o caderno onde são apresentados esses princípios, incluindo a reflexividade, não apresenta os fundamentos teóricos que balizam essa prática reflexiva. Constam no caderno apenas indicações acerca da concretização desta prática, a qual deverá ser realizada a partir da análise de práticas de sala de aula, permitindo aos professores deparar-se com diferentes situações vivenciadas no cotidiano, de modo a compreenderem que as teorias não são estáticas, modificam-se e complementam-se.

No caderno Formação do professor alfabetizador a formação organiza-se em torno de algumas atividades caracterizadas como permanentes, ou seja, obrigatórias no planejamento da formação. Na citação a seguir são apresentadas essas atividades de caráter permanente:

1. **leitura para deleite:** leitura de textos literários, com conversa sobre os textos lidos, incluindo algumas obras de literatura infantil, com o intuito de evidenciar a importância desse tipo de atividade;
2. **tarefas de casa e escola** e retomada, em cada encontro, do que foi proposto no encontro anterior, com socialização das atividades realizadas;

3. **planejamento** de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro;
4. **estudo dirigido** de textos, para aprofundamento de saberes sobre os conteúdos e estratégias didáticas (BRASIL, 2012c, p. 32 – grifo nosso).

Contudo, esse mesmo documento sinaliza que o aprofundamento de alguns temas/questões deverá dar-se por meio de outras estratégias formativas. Dentre essas estratégias consta a análise de situações de sala de aula filmadas ou registradas que se aproximem do vivenciado cotidianamente pelos professores, porém não há uma explicação da procedência desses arquivos, se os mesmos serão registrados pelos professores participantes da formação continuada ou se constituem acervo dos orientadores de estudos.

Observa-se que essa indefinição quanto à abordagem teórica que orientará a prática da reflexividade, assim como a limitação dessa prática à análise de situações de sala de aula, não se aproxima nem da abordagem do profissional reflexivo desenvolvida por Donald Schon que fundamentou alguns dos programas implementados no contexto das Redes de formação continuada, como o PROFA (MAZZEU, 2007) e o Pró-Letramento (MARTINS, 2010), e muito menos se aproxima de uma perspectiva de reflexão crítica argumentadas por Nóvoa (1992) e Imbernóm (2010), que tem a ver com a capacidade dos professores de produzir e mobilizar conhecimentos em torno das suas práticas, da sua formação, da realidade educacional e social em que desenvolvem o trabalho docente e de suas necessidades individuais e coletivas, pessoais e profissionais.

Essa indefinição e limitação da reflexividade no âmbito da formação do PNAIC tem como consequência a apropriação acrítica dos aportes teóricos e metodológicos que fundamentam a formação continuada e, por conseguinte, o trabalho dos professores. Outra consequência seriam as análises reflexivas dos professores reduzirem-se a preocupações e problemas internos da sala de aula, em decorrência dos processos de responsabilização e controle sobre o seu trabalho (CONTRERAS, 2012).

A reflexão pela reflexão, limitada e recortada a situações de sala de aula dá coro a visões românticas sobre as especificidades e finalidades do trabalho de ensinar, como da professora Cora Caroline, que ao relatar sobre suas motivações para participar da formação continuada, além de falar do seu desejo de atualizar e melhorar o seu trabalho, acrescenta o seguinte: “quando eu vejo uma criança aprendendo o que eu estou ensinando eu fico maravilhada. **É o melhor pagamento que [existe]** a criança entender a minha linguagem” (grifo nosso).

Esse posicionamento da professora, dependendo de quem o interpreta, pode reforçar o viés ideológico da propaganda veiculada pelo MEC através dos meios de comunicação televisivos quando dos debates sobre a reforma do ensino médio. Na propaganda os jovens anunciavam suas escolhas e uma das jovens fazia a seguinte fala “Eu quero ser professora. É o que eu amo!”. A fala demonstra o viés ideológico que se está construindo em torno da profissão docente, na medida em que credita o exercício da profissão a um trabalho vocacional ou messiânico.

Anterior a essa propaganda, Cid Gomes, na época em que ocupava o cargo de governador no estado do Ceará, durante uma greve de professores estaduais, em 2011, fez seguinte declaração: “Quem quer dar aula faz isso por gosto, e não pelo salário. Se quer ganhar melhor, pede demissão e vai para o ensino privado” (ADERALDO, 2011)¹⁶.

Esses configuram apenas alguns exemplos de como são forjados, pelo poder público, processos de desvalorização social da profissão docente e, inclusive, são reforçados em contextos de formação em que a prática reflexiva limita-se a situações de sala de aula, descoladas de um contexto político-social-econômico mais amplo e complexo.

Mobilização dos saberes

No caderno Formação de professores no PNAIC a mobilização dos saberes docente consiste em despertar nos professores a consciência de que existe diferentes saberes/conhecimentos na constituição da prática docente – o conhecimento científico, os conhecimentos pedagógicos, os conhecimentos transversais e outros – que podem ser modificados, melhorados, trocados, reconstruídos, refeitos ou abandonados (BRASIL, 2012d).

Frente a essa perspectiva, uma das preocupações do programa foi disponibilizar aos professores materiais de estudo que pudessem direcionar-lhes quanto aos fundamentos teórico-metodológicos da proposta de formação continuada. Ou seja, além dos materiais pertencentes ao PNBE, existe um material específico a ser utilizado por professores e orientadores de estudos durante os encontros de formação, são os cadernos de estudos.

Os dados coletados mostram que 74% dos professores receberam a coletânea de cadernos de estudos, enquanto que 19% receberam os cadernos, mas incompleto e apenas 7% não os receberam. Mas, a não contemplação de todos os professores que participam da

¹⁶ Informação disponível em: < ultimosegundo.ig.com.br/brasil/ce/professor-deve-trabalhar-por-amor-nao-por-dinheiro-diz-cid/n1597184673225.html > Acesso em 23 mar. 2017.

formação continuada com os cadernos de estudos não caracteriza um problema, pois os materiais (cadernos) estão disponíveis no site <pacto.mec.gov.br>, em formato PDF.

No espaço-tempo da formação uma das formas de promover a mobilização de saberes é dar voz aos professores, trazendo à tona seu saber, colocando-os em pauta a partir de determinadas temáticas que compreendem a escola, o fazer pedagógico e o mundo, a fim de que esses saberes possam ser confrontados, estudados, analisados e aprendidos (BRASIL, 2012d). Nos relatos das professoras a estratégia utilizada para dar voz aos professores são as rodas de conversa, nas quais as professoras relatam suas experiências profissionais.

Conforme Nóvoa (1992), a profissão docente é autônoma na produção de saberes e valores e argumenta sobre a importância de diversificar os modelos e as práticas educativas, de modo a instituir novas relações dos professores com os saberes pedagógicos e científicos. De acordo com o autor, essas novas relações, entre os professores e os saberes, dão-se por meio de processos de investigação contextualizados que promovam a experimentação e a inovação por novos modos de desenvolver o trabalho pedagógico e a partir desses processos de investigação, experimentação e inovação a formação “[...] pode dar corpo a apropriação pelos professores dos saberes que são chamados a mobilizar no exercício da sua profissão” (Ibidem, p. 17).

Identidade Profissional

Na perspectiva do PNAIC a **constituição** da identidade profissional requer a plena consciência de que a docência carrega a desvalorização social no seu fazer cotidiano. Nesse sentido a formação deve favorecer a construção de representações positivas sobre a atividade profissional, revelando a importância e a responsabilidade que circunda essa atividade, de modo a desconstruir as representações negativas (BRASIL, 2012d).

A proposta para trabalhar a constituição da identidade docente consiste em utilizar as experiências dos professores como forma de resgate de suas práticas, do seu fazer pedagógico, pois “[...] o exercício da memória em processos formativos favorece também a rememoração dos aspectos coletivos do vivido enriquecidos com experiências diferentes, relacionadas a um mesmo objeto, tema, situação ou prática” (Ibidem, p. 16).

Nos debates sobre identidade discuti-se a **construção** da identidade docente como “[...] construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmo e de suas funções [...]” (GARCIA et al., 2005, p. 54). Nesse sentido, entende-se que a construção da identidade docente é um processo que está além da reflexão ou da memorização de práticas profissionais. Conforme

os autores, os múltiplos fatores de interação e que constituem a identidade docente têm a ver com as histórias de vida, com as condições concretas de trabalho, as representações, os imaginários sociais criados em torno da profissão, assim como os discursos em torno dos professores e da escola, enquanto espaço de interação social e cultural.

Observa-se que tanto a constituição da identidade docente quanto a mobilização de saberes sinaliza para o processo de fala e escuta entre os professores. Na tentativa de mobilizar os saberes e resgatar as experiências dos professores as rodas de conversa constituem uma estratégia muito bem utilizada nos encontros de formação. Obsevemos os registros abaixo:

Nas formações a orientadora sempre deu essa “brecha” para que falássemos das nossas experiências, então sempre partiu de alguma coisa que a gente já fazia, para problematizarmos na sala e verificar se estava certo ou não (professora Raquel de Queiroz).

Eu sempre gostei de participar dos momentos de discussão com os colegas, mas eu acredito que houve muita falha nesse processo, por que a primeira orientadora passou por problemas pessoais e ficou um pouquinho a desejar, no sentido de explorar o material, por que era só ler, mas através das leituras e das discussões com os colegas foi possível tirar proveito dessa situação (professora Sultana Rosenblatt).

Positivo, eu considero, justamente, essa integração, de nós termos esse paralelo com colegas de outros municípios [...] a gente vê assim, que todo mundo tem o compromisso. Mesmo elas lá com as dificuldades delas e nós aqui com as nossas, a gente tem esse compromisso e nessa busca, nessa troca de experiências, uma vai dando a sementinha pra outra. Quando a gente termina as atividades – por que a gente sempre produz bastante material – a gente troca (coisas que o pessoal de Belém faz elas levam e o que elas fazem nós ficamos). Por que quando termina, sempre tem o encontrão, e nesse encontrão a gente mostra essas atividades e fala sobre elas - se eu trouxe para escola, se eu consegui aplicar (professora Eneida de Moraes).

As professoras demonstram grande satisfação em socializar suas experiências profissionais. De acordo com alguns relatos esses momentos de dialogo, discussão e problematização de questões relacionados à prática pedagógica favorecem a aprendizagem, além de se constituir um aspecto de valorização profissional.

Socialização, Engajamento e Colaboração

Optou-se por reunir esses três princípios por considerarmos que eles são complementares entre si e essa complementaridade é fundamental para qualquer processo de formação, principalmente, processos que envolvam a produção de conhecimentos.

No caderno Formação de professores no PNAIC a socialização requer que o professor desenvolva múltiplas formas de comunicação, de modo a se sentir estimulado para o trabalho, para se comunicar e realizar trocas com os pares, desenvolvendo a argumentação e a intervenção tanto com os colegas quanto com os alunos. Segundo o caderno, o engajamento consiste em provocar o professor, despertá-lo para a aprendizagem, para a curiosidade de descobrir coisas novas, pois somente desenvolvendo o gosto em continuar aprendendo o professor poderá engajar-se com entusiasmo nas formações e na prática profissional. A colaboração, por sua vez, visa romper com o individualismo, prima por um aprendizado coletivo, “[...] através do qual os professores exercitam a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento” (BRASIL, 2012d, p. 19).

Nóvoa (1992) e Imbernóm (2010) colocam que o princípio da colaboração tem a ver com a criação de redes de (auto)formação participada e redes coletivas de trabalho, de modo a romper com o individualismo e avançar para o trabalho colaborativo. Segundo Novóia (1992) a criação de redes na formação e no trabalho dos professores mobiliza a produção de saberes e valores à medida que possibilita o diálogo, a troca de experiências, a partilha de conhecimentos e a socialização profissional.

Imbernóm (2010) considera que a socialização tem a ver com a formação em atitudes, ou seja, gerar uma motivação intrínseca à tarefa de ser professor, desenvolver as atitudes e emoções dos professores. Conforme o autor, a formação em atitudes possibilitará aos professores “[...] estabelecer vínculos afetivos entre si, a coordenar suas emoções, a se motivar e a reconhecer as emoções de seus colegas de trabalho, já que isso os ajudará a conhecer suas próprias emoções, permitindo que se situem na perspectiva do outro” (Ibidem, 2010, p. 110).

Essa formação em atitudes torna-se um dos aspectos fundamentais para o engajamento, mas conforme o autor, engajamento não se limita a formação em atitudes e emoções, também está relacionada com participação. Os professores precisam ser protagonistas ativos de sua formação e a sua participação deve acontecer em todas as fases do processo: da concepção, da execução (acompanhamento, regulação) e da avaliação (NOVÓIA, 1992; IMBERNÓM, 2010).

A partir de Novóia e Imbernóm observa-se que a socialização, o engajamento e a colaboração não se distanciam, mas também não podem ser compreendidas como sinônimos. Esses princípios se complementam em uma perspectiva de formação continuada crítica que tem como suporte a reflexão crítica, a participação e a construção da identidade docente.

Compartilhamos das considerações desses autores e consideramos que o “escutar” e “falar” tornam-se limitadores de uma prática pedagógica crítica, sendo, por isso importante promover o envolvimento e a participação dos professores em cada uma das etapas da formação. Tanto o “escutar” e “falar” como o envolver-se e o participar são elementos fundamentais para experimentação e para inovação. Porém, no que se referem ao PNAIC, os dados objetivos revelam que o nível de participação dos professores nos processos de planejamento, desenvolvimento e avaliação da formação estão aquém do que realmente deveria ser/acontecer.

No questionário havia um tópico intitulado configuração da formação continuada. Neste tópico perguntamos aos professores se eles consideravam que tinham um bom aproveitamento dos encontros da formação, com relação aos dias e horários: 22% responderam sim, 22% responderam não e 56% responderam que esse aproveitamento era parcial. Em seguida perguntamos se havia negociação de dias e horários dos encontros de formação e 44% dos professores responderam sim, 37% responderam não haver essa negociação e 19% responderam que essa negociação dava-se de forma parcial.

Ressalta-se que os encontros de formação continuada do PNAIC acontecem aos sábados, nos horários de 8h às 18, com intervalos para lanches e almoço. Durante as entrevistas ao perguntarmos às professoras o que elas consideravam negativo no programa de formação continuada do PNAIC, essa questão de dias e horários foi bastante comentada, pelo fato de ser aos sábados, o dia inteiro, mas não necessariamente as professoras apontam este aspecto como um fator que influencie negativamente no aproveitamento da formação.

Somente a professora Adalcinda Camarão faz algumas considerações sobre essa questão do tempo, mais precisamente, a falta de organização no calendário dos encontros de formação. A professora relata o seguinte: “às vezes a gente tem que fazer muita coisa em um único dia e acaba tendo que terminar as atividades em casa, por exemplo, essa última formação foram três finais de semana seguidos, próximo ao natal, foi muito desgastante, muita gente não foi, muita gente largou, desistiu”.

Esse relato da professora Adalcinda Camarão dá indícios de que essa falta de organização no calendário da formação provoca a intensificação do trabalho das professoras e sabe-se que o trabalhador, ao realizar qualquer trabalho de forma intensificada, tem muito mais chances de sofrer desgaste emocional e físico. No caso das professoras esse desgaste é redobrado, pois seus relatos demonstram que essa questão dos dias e horários é prejudicial tanto no aspecto profissional quanto no aspecto pessoal.

Mesmo que as professoras não associem essa questão de organização de calendário, dias e horários dos encontros como um fator de baixo aproveitamento e, conseqüentemente um fator de intensificação do trabalho, esse questão não deixa de ser preponderante.

Nesse mesmo tópico perguntamos se os professores participam na definição dos temas a serem trabalhados durante os encontros de formação. Apenas 15% informaram participar dessa definição, 70% informaram não participar e 15% informaram participar parcialmente. Na sequência perguntamos aos professores se eles participavam na definição da metodologia a ser desenvolvida para trabalhar com os temas formativos 19% informaram participar, 48% informaram não participar e 33% informaram participar parcialmente.

Esses dados são confirmados a partir dos relatos das entrevistas. Ao perguntarmos às professoras como acontecia a participação delas na definição dos temas e da metodologia a serem trabalhados durante os encontros de formação, as professoras relatam o seguinte:

A gente chega lá no PNAIC e já recebe prontos os temas, a gente [apenas] socializa. Nos encontros que participei já havia sido definido até os cadernos de estudo que usaríamos. Não optamos muita coisa. Assim, logo que começamos a gente dava opinião, sugestões, mas dentro de um tema maior já definido por eles. A minha orientadora muitas vezes ela trazia material além daquilo que o PNAIC sugeria. Quanto à metodologia a gente foi discutindo com ela em sala de aula, geralmente, eram aulas expositivas, em forma de seminário. Na distribuição dos trabalhos ela foi bem mais democrática, sempre socializou com a gente, mas geralmente decidíamos por seminário pelo fato de nosso tempo ser curto, pra evitarmos ao máximo levar trabalho pra casa, por que alguns dos trabalhos do PNAIC tínhamos que desenvolver em sala. Na metodologia conseguíamos opinar (professora Raquel de Queiroz).

Os temas são propostos pelos livros que nós recebemos e os coordenadores fazem a divisão do trabalho. A [orientadora] dá o que é para ser feito, fecha-se os grupos e começa a trabalhar. Nós, enquanto professores, cada um dá a sua parcela, de acordo com a sua experiência de sala de aula (professora Eneida de Moraes).

Não tínhamos nenhuma participação, já chegava definido o que a gente ia fazer. A nossa participação era a experiência, contar as dificuldades que a gente tinha na sala e a partir daquele problema achar as soluções diferenciadas de resolver e cada professor ia participando com a sua forma de trabalhar em sala de aula (professora Clarice Lispector – grifo nosso).

Não se aplica essa questão por que, na verdade, já vem pronta [a formação], já vem direcionada, a professora já trás a sua metodologia, o seu direcionamento e **agente só participa, mas não opina**, não constrói com ela a metodologia (professora Adalcinda Camarão – grifo nosso).

Perguntamos às professoras Clarice Lispector e Adalcinda Camarão se elas argumentavam sobre essa não participação com as orientadoras de estudo e as repostas, de ambas, foram evasivas e, de certo modo, até conformistas. A primeira relatou que “é muito difícil ter esse espaço para você estar argumentando. Você se retrai mesmo ou então não participa” e a segunda professora relatou que “nunca houve essa oportunidade, nunca foi questionado” e acrescenta “Acho que seria interessante [até por ser] uma questão de democracia, mas realmente é um caso para se pensar, por que nunca [houve] essa proposta”.

Talvez isso esteja relacionado com o fato das professoras não terem vivenciado processos de formação que se distancie dessa lógica dos programas de formação baseada em modelos *Standards*. Conforme registramos em nossa metodologia, um dos critérios para escolha dos professores que participariam da segunda etapa do estudo de campo foi não ter, ou não estar participando de nenhum programa de formação continuada.

Então, para essas professoras, essa experiência apresenta-se como “inérita” em sua vida profissional. O *modus operandi* da formação do PNAIC talvez não se distancie daquilo que elas vivenciaram nos cursos de graduação, nos cursos de especialização, nas palestras e seminários que a SEDUC/PA promove esporadicamente para tratar de temáticas em evidência, como foi o caso da implementação do ensino fundamental de nove anos, e até no próprio movimento que realizam em sala de aula com seus alunos.

Ainda no questionário perguntamos se os professores realizavam avaliações acerca da estrutura organizacional e operacional da formação: 70% responderam realizar essas avaliações e 30% responderam não. Em se tratando dos dias e horários da formação perguntamos às professoras se elas argumentavam sobre esses aspectos, já que são apontados como aspectos negativos por seis das oito professoras entrevistadas. As professoras relataram que argumentam, mas acreditam que não seja levado em considerações, pois não houve mudanças nesse sentido. As problemáticas persistem: encontros aos sábados, horário integral, atraso no pagamento das bolsas entre outros.

Para finalizar o tópico perguntamos se os professores da escola, independente do ano/série em que atuam, fazem a formação com o mesmo orientador de estudos: apenas 19% informaram sim, enquanto que 78% responderam não. A organização dá-se da seguinte forma: professores que trabalham com o 1º ano fazem a formação com outros professores que também trabalham no 1º ano, assim sucessivamente, independente da escola, do bairro ou da cidade em que são lotados como professores. Pode acontecer de professores de uma mesma escola que atuam no 1º ano serem alocados com o mesmo orientador de estudos.

Esse dado demonstra que os professores de um mesmo contexto escolar passam por experiências formativas diferenciadas e direcionadas aos segmentos existentes dentro do ciclo de alfabetização. Entende-se, por essa organização segmentada, que a socialização, o engajamento e a colaboração constituiriam as redes de intercâmbio entre os professores, as atividades experienciadas, a diversidade presente nos contextos escolares e as perspectivas de mudança das/nas práticas pedagógicas.

No entanto, perguntamos aos professores se na escola onde atuavam havia a socialização entre os professores das atividades experienciadas durante os encontros de formação e apenas 44% dos professores informaram haver socialização das atividades experienciadas, enquanto que 48% informaram não haver essa socialização e 7% optaram por não responder. Esses dados apontam para uma variabilidade de interpretações: ou a formação está reforçando o caráter individualista que marca o trabalho do professor, ou a proposta em si não está apresentando impactos na organização do trabalho pedagógico dos professores, ou a organização dos contextos escolares impede que haja momentos de socialização e experimentação, ou os professores entendem a formação como um aspecto burocrático da profissão docente.

Enfim, deixaremos essa discussão para um momento mais oportuno, mas pode-se observar, pelos dados coletados que a participação dos professores nos processos de concepção, desenvolvimento e avaliação ainda baseia-se no paradigma processo-produto, apesar dos avanços no campo da pesquisa educacional, especificamente no campo da formação de professores.

Esse afastamento dos professores da dimensão que cerca as tomadas de decisões em torno da sua formação contínua desfavorece a socialização, o engajamento e a colaboração e, conseqüentemente, a prática reflexiva, a mobilização de saberes e a construção da identidade docente, pois que são processos paralelos que convergem para o desenvolvimento profissional dos professores, desde que associados a políticas de valorização profissional.

4 REPERCUSSÕES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA COMO POLÍTICA DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

A seção trata das repercussões da formação continuada do PNAIC na valorização e no desenvolvimento profissional de professores de escolas públicas da Região Metropolitana de Belém. O objetivo desta seção consiste em analisar a perspectiva de profissionalização do PNAIC e as repercussões da formação continuada na valorização e no desenvolvimento profissional de professores de escolas públicas da Região Metropolitana de Belém. Para analisarmos as repercussões definimos quatro categorias: 1) Valorização profissional; 2) Necessidades de formação; 3) Precarização do trabalho de professores; 4) Regulação e mudanças das/nas práticas pedagógicas.

A ANFOPE (2000, p. 23) anuncia que “a elaboração de uma política de formação continuada deverá estar vinculada às concepções de sociedade e de educação que se tenha e deve ir na direção do fortalecimento da pluralidade e da socialização dos conhecimentos universalmente produzidos [...]”. Entretanto, a conjuntura social não aponta para esse caminho, pois vivemos sob a égide da sociedade do conhecimento, cuja construção se deu em torno de uma nova base tecnológica que transformou os sistemas de informação e de comunicação.

Essa transformação dos sistemas de informação e comunicação, num movimento em cadeia, impulsionou mudanças no mundo do trabalho que, por sua vez, engendrou mudanças nos processos de formação e qualificação humana e, conseqüentemente, requereu inovações na organização da educação. Nesse cenário as políticas educacionais receberam a outorga de agir em favor do mercado e garantir que os estudantes adquiram as competências, habilidades e atitudes necessárias para manterem-se disponíveis ao mercado.

Frente a essa delimitação, a profissionalização docente ocupa o *status* de política de Estado e a formação continuada é pensada e instituída, por meio de programas de formação e mantém a discussão em torno de operar mudanças no trabalho dos professores, no sentido de atender as determinações do capital.

O PNAIC representa claramente essa perspectiva de formação continuada consolidada na política educacional brasileira, fortemente marcada pelo afastamento dos professores do eixo das decisões em torno de sua formação, de sua profissionalização, além de perdas significativas referentes ao controle do exercício docente.

Esse afastamento dos professores repercute na valorização e no desenvolvimento profissional, pois a letra da lei está sendo escrita sem que os sujeitos mais interessados

participem dessa escritura. Simbolicamente, aspectos preponderantes como formação, carreira, remuneração e condições de trabalho são colocadas em pauta e regimentadas, mas no processo de efetivação e aplicação da lei esses mesmos aspectos têm sido desconsiderados. Essa desconsideração favorece o processo inverso à profissionalização, ou seja, a precarização, a qual vem acompanhada de vários outros processos negativos como a desprofissionalização, a desvalorização e a desqualificação da profissão docente.

Oliveira, D. (2010) considera formação e especialização, carreira e remuneração aspectos relevantes para o processo de profissionalização docente, entretanto, a ausência de tais aspectos reforça processos de desprofissionalização, haja vista que o conceito estrito de profissão, apresentado por Enguita (1991), coloca a docência na posição de semiprofissão por não possuir um estatuto profissional que garanta “[...] a autorregulação, a competência específica, rendimentos, licença para atuação, vantagens e benefícios próprios, independência, etc.” (OLIVEIRA, D., 2010, p. 21), como características que garantem *status* às profissões.

Formação e especialização, carreira e remuneração, aliados a autonomia e controle sobre o trabalho são aspectos importantes para os professores, porém, precisam estar alinhadas com uma política de valorização socioprofissional que considere, de um lado, a identidade docente como construção social conjugada com as histórias de vida, com as condições de trabalho e com os discursos sobre a profissionalidade dos professores (GARCIA et al., 2005) e, de outro lado, o desenvolvimento profissional conjugado com a experiência, a sabedoria e a consciência profissional de professores (GARCÍA, 1999), mas não como opostos ou justapostos e sim articulados.

Mediante essas considerações em torno da profissionalização docente apresentamos as repercussões da formação continuada do PNAIC na valorização e no desenvolvimento profissional de professores que trabalham em escolas públicas estaduais da Região Metropolitana de Belém. Primeiramente, destacamos os dispositivos legais que definem a valorização da profissão docente. Em seguida, registramos as necessidades de formação de professoras frente às prospecções do mercado. Na sequência, pontuamos que o processo de regulação da educação, decorrente das “novas” funcionalidades do Estado regulador providenciam mudanças das/nas práticas pedagógicas dos professores. Encerramos apresentando as dimensões que demarcam a precarização do trabalho de professores no âmbito da formação do PNAIC.

4.1 O trabalho de professores entre a valorização e a precarização

Enquanto posição social e ocupacional a definição da docência como profissão transita entre as teses da profissionalização e da proletarização. Enquanto categoria profissional o debate em torno da profissão docente encontra-se polarizado entre a profissionalização e a precarização/ desprofissionalização.

Shiroma e Evangelista (2010) registram que a profissionalização docente articula os processos de formação inicial e continuada com a construção da identidade docente e com o desenvolvimento profissional. Para que essa articulação efetive-se como aspecto relevante para a qualidade da educação, torna-se necessário que sejam possibilitadas condições concretas, materializadas por meio de políticas de valorização da profissão. Ou seja, a profissionalização docente conjuga-se com uma política de valorização profissional.

A ANFOPE sinaliza os principais referenciais para uma política de valorização profissional docente, quais sejam: a) Universidade como *locus* privilegiado e prioritário para formação de professores; b) a definição de uma base comum nacional para formação de professores; c) co-responsabilidade entre estados, sociedade e professores pela formação continuada vinculada aos desenvolvimento pessoal e profissional; d) condições para o exercício da profissão com a efetiva implantação da Lei do Piso Salarial Profissional (ANFOPE, 2014, p. 24).

A Associação reconhece que esses referenciais não esgotam as perspectivas de uma política de valorização, mas constituem importantes aspectos para sua efetivação em articulação com o processo de profissionalização. De acordo com Wonsik e Carvalho (2013), as políticas de valorização docente emergem no contexto de luta por melhorias nas condições de trabalho e salários, por parte dos trabalhadores em educação, entretanto, as reformas educacionais revelaram dispositivos que “[...] num primeiro momento, poderiam ser interpretados como avanços significativos à categoria, contudo, eles associam-se a novas políticas que intensificam e precarizam o trabalho docente” (WONSIK; CARVALHO, 2013, p. 4).

Esses dispositivos, materializados por meio da legislação educacional, demonstram o quão o trabalho dos professores encontra-se no extremo entre a valorização e a precarização. Dentre tais dispositivos destacamos para este estudo a LDB/1996, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, o Plano Nacional de Educação (PNE/2014) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN/2015). A tônica da valorização profissional nesses dispositivos envolve formação, carreira, remuneração e condições de trabalho.

Contudo, se em dado momento a valorização da profissão for desconsiderada, a profissionalização sofre um processo de inversão e abre o precedente para a precarização, posto que profissionalização e precarização prescindem do mesmo movimento – as transformações e mudanças nos processos de trabalho, impulsionadas pela reestruturação produtiva do capitalismo.

Uma das transformações e mudanças nos processos de trabalho tem a ver com o novo perfil profissional que agrega três características essenciais: flexibilidade para lidar com diversas formas de contratação, remuneração e distribuição do espaço-tempo de trabalho; polivalência para adequar-se à variabilidade de tarefas e realizá-las prontamente, seja de forma individual ou coletiva; engajamento do profissional nos processos produtivos, consciente de que o sucesso da produção é o seu sucesso profissional e a “garantia” de sua empregabilidade (ALVES, Giovanni, 2011).

Porém, essas transformações e mudanças nos processos de trabalho têm como consequência a precarização que tem como elementos caracterizadores a flexibilização, a intensificação, a estagnação financeira, o monitoramento, a transferência de responsabilidade, a ênfase na produtividade, entre outras características com conotações negativas (LÉLIS; SOUZA, 2012) e contrárias ao que de fato deva ser considerado o trabalho enquanto realização humana, ação intencional, planejada e objetivada (SAVIANI, 2013b).

Os impactos dessa precarização sobre o trabalho dos professores, em linhas gerais, relacionam-se a processos de desprofissionalização, desvalorização, perda de autonomia, intensificação, burocratização, valorização do saber da experiência, desqualificação profissional, diminuição ou ausência das condições objetivas e subjetivas para o desenvolvimento do trabalho, flexibilização e adaptação a novas práticas e saberes profissionais, entre outras (LÉLIS; SOUZA, 2012; MARIN, 2010) que distanciam o trabalho do professor de sua natureza eminentemente intencional, política e transformadora.

4.1.1 Valorização profissional de professores: da legislação à experiência profissional

A valorização profissional do magistério está instituída na legislação educacional brasileira em vários documentos e refere-se à formação, à carreira, à remuneração e às condições de trabalho. Na LDB/1996, no artigo 67, a valorização profissional está vinculada aos estatutos e planos de carreira do magistério público e deve assegurar aos profissionais da educação:

- I – **ingresso** exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II – **aperfeiçoamento** profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III – **piso salarial** profissional;
- IV – **progressão** funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V – período reservado a **estudos, planejamento e avaliação**, incluído na carga de trabalho;
- VI – **condições** adequadas de trabalho (BRASIL, 1996, p. 12 – grifo nosso).

Esses princípios se mantêm e são reforçados por outros dispositivos legais como o PNE/2014, as DCN e a Política Nacional de Formação. No tange a formação, o Art. 5º das DCN/2015 determina que a formação assegure a Base Nacional Comum Curricular, o reconhecimento das especificidades do trabalho docente e a realidade das instituições de educação básica, de modo que o professor desenvolva um trabalho tendo por referência a interdisciplinaridade, a construção de conhecimento (pesquisa e extensão), o uso das tecnologias educacionais, a educação inclusiva, o “[...] pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia” (BRASIL, 2015b, p. 6).

No que diz respeito à carreira e remuneração, o mesmo documento sinaliza para a construção dos planos de carreira que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou o cumprimento em um único estabelecimento de ensino e a destinação de 1/3 (um terço) dessa jornada para que o professor possa realizar outras atividades inerentes ao magistério que não sejam especificamente atividades de sala de aula.

No PNE/2014 as estratégias para valorização dos profissionais do magistério, definidos na Meta 17 e 18, dão ênfase à remuneração, cujas ações consistem em equiparar o ganho salarial dos profissionais da educação básica com o de outros profissionais com escolaridade equivalente e assegurar a construção dos planos de carreira e remuneração dos sistemas de ensino brasileiro, nos quais a referência para o salário dos professores é o Piso Salarial Nacional Profissional (PSNP) instituído pela Lei nº 11.738/2008.

Na Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica um dos princípios consiste em valorizar os profissionais da educação por meio de “[...] políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho” (BRASIL, 2016a, p. 2), sendo que não há um refinamento dessas políticas, principalmente, daquelas que dizem respeito às condições dignas de trabalho.

Essa configuração da valorização profissional na legislação educacional reflete-se na realidade educacional dos profissionais e das escolas públicas estaduais da Região Metropolitana de Belém com especificidades bem demarcadas. A construção e a promulgação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará (PCCR-PA/2010) deram-se em meio a debates acalorados entre o Sindicato dos Profissionais em Educação (SINTEPP) e o Governo Estadual. Mesmo com a promulgação da Lei nº 7.442/2010 que dispõe sobre o PCCR-PA/2010, o PSNP não foi garantido aos profissionais do magistério da educação básica da rede de ensino estadual, assim como as progressões verticais e horizontais¹⁷ e as condições dignas de trabalho.

Como o cumprimento da lei dá-se em doses homeopáticas, esse foi/é o quadro na maioria dos sistemas de ensino brasileiro, sendo que essa orientação para que os sistemas de ensino instituíssem planos de carreira, piso salarial, ingresso por concurso público e regime jurídico único aos servidores públicos está versada na Constituição Federal desde 1988.

Quando se busca ir além dos limites dos dispositivos legais que definem formação, carreira, remuneração e condições de trabalho, os debates sobre valorização profissional tornam-se mais conflituosos por envolver questões relacionadas a valorações humanas que demarcam o trabalho educativo como ação intencional que pode ou não lograr o bem comum, mas ao mesmo tempo, vários elementos se inter cruzam nessa ação intencionalizada: conhecimentos diversos (culturais, sociais, políticas, econômicas, etc.), valores (ética, solidariedade, cooperação, justiça, respeito, entre outros) e comportamentos (desde aspectos psicológicos até aspectos biológicos).

Ir além dos limites dos dispositivos legais requer a compreensão de que a identidade profissional do professor está interligada a sua identidade pessoal, de modo que o ser e estar na profissão, argumentados por Nóvoa (2007), conciliam-se com a resistência e a anuência dos professores aos discursos sociais, políticos e culturais construídos sobre a profissão docente e que, incansavelmente, tendem a ordenar/modelar o trabalho educativo.

¹⁷ A **progressão funcional vertical** dar-se-á pela passagem do servidor de uma classe para outra. Todos os professores ingressam no Estado no nível I, habilitando-se os candidatos à progressão de acordo com a titulação acadêmica obtida na área da educação, na seguinte forma: I - a progressão para a Classe II ocorrerá mediante a obtenção do título de pós-graduação lato sensu, Especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, na área da educação; II - a progressão para a Classe III ocorrerá mediante a obtenção do título de pós-graduação stricto sensu, Mestrado na área da educação; III - a progressão para a Classe IV ocorrerá mediante a obtenção do título de pós-graduação stricto sensu, Doutorado na área da educação. A **progressão funcional horizontal** dar-se-á de forma alternada, ora automática, ora mediante a avaliação de desempenho a cada interstício de três anos. § 1º A primeira progressão na carreira dar-se-á de forma automática mediante a aprovação no estágio probatório. Ambas as progressões traduzem benefícios salariais aos professores (PARÁ, 2010).

De acordo com o autor, a identidade do professor é um espaço de lutas e conflitos que refletem a adesão, a ação e a autoconsciência dos professores ao que dizem e propõem quanto às especificidades do ato de ensinar que se configura como ato construído no percurso pessoal e profissional do professor e é esse percurso que define o modo próprio de cada professor “[...] de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de *segunda pele profissional*” (NÓVOA, 2007, p. 16) que se mostra rígida às mudanças, mas ao mesmo tempo sensível às novidades.

É no equilíbrio dessa rigidez e plasticidade que a experiência profissional dos professores vai-se construindo. É nesse equilíbrio que a formação continuada atua, tanto que nas DCN/2015 e na Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica/2016 os saberes e a experiência dos profissionais devem ser integrados ao processo de formação e profissionalização docente, porém não há uma orientação de como acontecerá essa integração.

Ao estudarmos os princípios que orientam a formação continuada do PNAIC, observamos que o “falar” e o “ouvir” são utilizados como estratégias para desenvolver uma prática formativa que valorize a experiência profissional do professor. Quando perguntamos às professoras sobre valorização da experiência profissional, especificamente os aspectos que demarcam essa valorização nos encontros de formação, as professoras relatam haver essa valorização de sua experiência profissional e que a mesma dá-se por meio da troca de experiências:

Quando estamos lá [na formação] trocando experiências, isso é uma forma de estar valorizando o teu trabalho por que cada professor conta a sua experiência. Tem professora lá que já está há muitos anos na sala de aula, bem mais do que eu, então eu aprendi muito com elas e como eu sou mais nova, alguma coisa do mundo moderno eu repassei pra elas (professora Lucinha Medeiros).

A partir do momento em que tu vás prá lá, quando fazem roda e tu consegues expor tudo aquilo que tu trabalhas, que muitas vezes tu não eras escutada. Tu não tinhas esse momento, tu não aprendias com o outro. Eu penso que ele valoriza, nesse momento em que abre o espaço pra tu divulgares o teu trabalho para outras pessoas, para outros colegas, para outras escolas (professora Sultana Rosenblatt).

Valoriza sim, por que [nos encontros de formação] cada um tem seu momento de fala. Eu não percebi nenhum professor dizer: “o que você está falando você não deve fazer!”. Eu vi que a partir daquele relato é que foi melhorando, cada um [professor] aprendeu a esclarecer suas dificuldades (professora Cora Carolina).

A partir dos relatos das professoras observamos que pode ser incluída outra estratégia, o “construir”. Essa construção dá-se por meio de atividades em grupo. Nos relatos a seguir as professoras descrevem sua participação no desenvolvimento das atividades propostas durante os encontros de formação e que caracterizam a estratégia do construir:

[...] ela [orientadora] dá o que é para ser feito, fecha-se os grupos e começa a trabalhar, por exemplo, o tema do dia é sistema de numeração decimal. Eu fiquei com o grupo que vai trabalhar essa questão, então dentro do grupo eu vou dar a minha contribuição e cada uma dá a sua contribuição, para a gente poder fechar e apresentar. E acontece assim, faz-se o grupo, realiza a atividade que é pedida pela coordenadora [orientadora] e no final apresenta-se para o *grupo*. E ficamos fazendo essa interação. De saber como é que a colega lá de Benevides ou de outro município aplica dentro da sala de aula. Nós participamos em conjunto. Cada um dá a sua contribuição para que o todo possa aparecer no final (professora Eneida de Moraes).

Diante do material que nos recebíamos cada atividade que era passada nós buscávamos fazer leitura, interpretação e depois nós partíamos para o concreto. Cada um apresentava conforme o que escolheu, diante de várias ofertas. Conforme a leitura daquele momento. Então assim que trabalhávamos a definição dos temas e da metodologia (professora Cora Carolina).

Nos relatos acima se pode observar que as professoras executam tarefas pré-definidas, fato que minimiza o ato de ensinar a atividades práticas, mas ainda sim se percebe que a execução da tarefa é realizada com satisfação pelas professoras frente à possibilidade de contribuir com o trabalho que está sendo desenvolvido.

Entretanto, a professora Eneida de Moraes afirma que a valorização, em primeiro lugar, deveria acontecer no aspecto financeiro e ao comparar os valores das bolsas dos participantes da formação continuada do PNAIC enfatiza a redução progressiva desses valores até a definição do valor da bolsa do professor (R\$ 200,00). Apesar de demonstrar satisfação em participar da formação a professora não considera essa troca de experiências como valorização profissional pelo fato dessa troca concentrar-se nas experiências dos professores:

Eu acho que não é uma valorização ainda, por que geralmente, somos mais nós professores que levamos. Os orientadores, os coordenadores que estão à frente do trabalho, geralmente, eles tem uma parcela de contribuição, mas somos nós professores que estamos lá sempre mostrando nosso trabalho, levando pra eles nossas experiências. É sempre essa troca, e acontece mais mesmo de professor para professor. [...]. A gente gosta de estar lá fazendo o que a gente faz, mas acredito que ainda não seja nesse sentido da valorização, por que parece que tu estas indo lá, sendo cobrada por alguma coisa que tu tens que fazer para algo que ainda não está bom (professora Eneida de Moraes).

Para a professora Clarice Lispector essa troca de experiências deixa ainda a desejar como valorização profissional. O descontentamento da professora com as trocas de experiências reside no fato de que a orientadora de estudos, em sua opinião, preocupa-se mais em extrair as práticas que os professores desenvolvem em sala de aula e não lhes mostra formas diferenciadas para trabalhar com os alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem escolar:

É uma forma de valorizar, mas (...) a gente gostaria de mais, de ampliar. De certo modo é uma forma de ampliar, por que você está socializando com outros professores a forma que você trabalha, mas a gente queria ampliar esse conhecimento [da prática], por que a gente espera um pouco mais da formação e o orientador concentra-se em extrair as práticas. A gente comentava entre nós: “poxa a gente vem aqui em busca de coisas novas, que amplie nossos conhecimentos pra gente trabalhar, **que ela nos oriente a fazer** assim, assim, assim (...)” mais não ela apenas suga da gente a forma como a gente trabalha (grifo nosso).

Observa-se que a professora espera “algo mais” da formação e que não venha, exclusivamente, de seus pares, sendo que esse “algo mais” refere-se a “propostas didáticas diferenciadas, ajuda para trabalhar, de como fazer, de como trabalhar com aquele aluno que tem dificuldade na sala de aula” (professora Clarice Lispector). Esse foi um dado evidenciado por Rigolon (2007) ao pesquisar o Programa Letra e Vida. A autora registra que um dos anseios das professoras que participaram da formação continuada era adquirir técnicas que as ajudassem a resolver problemas do cotidiano escolar.

O querer “algo mais” da parte da professora Clarice Lispector prescinde do fato de que as atividades experienciadas durante os encontros de formação já fazem parte do seu repertório de habilidades, sendo-lhe necessário apenas reorganizar aquilo que já fazia em sala de aula, tanto que a professora exemplifica em um de seus relatos “a gente já fazia a leitura, só não tinha esse nome e o recurso pregado na parede ‘cantinho da leitura’, então o PNAIC veio e implanta o cantinho da leitura e começam as cobranças, tanto do Estado quanto da equipe gestora”.

De certo modo, essa reorganização do trabalho pedagógico, mencionada pela professora, sinaliza para mudanças das/nas práticas pedagógicas dos professores, mas essa é uma discussão que faremos em outra subseção, por ora adiantamos que as atividades experienciadas pelas professoras configuram certa ambivalência, pois se por um lado contribuem/melhoram as práticas pedagógicas das professoras, por outro lado, recondicionam

essas práticas a alinharem-se com as demandas atuais que limitam o trabalho educativo escolar a preparar os alunos para obterem bons resultados nas avaliações de larga escala.

O risco de concentrar a valorização da experiência profissional em trocas de experiências ou trabalhos em grupo é promover o desenvolvimento de práticas pedagógicas alienadas e alienantes, alicerçadas em conjecturas sobre a qualidade da educação que se baseiam, exclusivamente, nos resultados aferidos nas avaliações de larga escala. Pode-se observar a tenacidade desse risco a partir do relato da professora Cecília Meireles:

Por que a Provinha, a Prova Brasil e a ANA estão fora da realidade dos nossos alunos, mas nós que estamos no PNAIC, estamos vendo que agora vai ser a realidade, por que nós não estávamos trabalhando com o que era pra ser trabalhado e agora trabalhando dessa forma como a formação do PNAIC está mostrando. [...]. Por que o PNAIC quer que a gente faça com que o aluno aprenda, que o aluno desde o 1º ano aprenda a interpretar e se todos se dedicarem agente alcança as metas. [Antes os alunos não aprendiam?] Não da forma como deveria ser, como o Estado planeja.

Essa incorporação, por parte da professora, das “virtuosidades” da avaliação, revela o quadro que se vai desenhando quando a valorização da experiência profissional tem como finalidade pedagógica a troca de experiências sem uma devida reflexão sobre as experiências ouvidas e vividas, mas principalmente, quando não há investimentos pessoais e pedagógicos em outras áreas do trabalho escolar como a coordenação pedagógica e até o fato de que a formação continuada, a princípio, destinava-se somente aos professores que atuam no ciclo de alfabetização e, somente, após reformulações os coordenadores pedagógicos passaram a participar dos encontros de formação.

Conforme Imbernóm (2010, p. 40) “[...] se a formação não é acompanhada de mudanças contextuais, trabalhistas, de promoção de carreira, de salário, etc., pode-se ‘culturalizar o professor’, até criar-lhe uma identidade enganadora, não se conseguindo, porém, transformá-lo em um profissional mais inovador”.

Quando as professoras entendem e incorporam a troca de experiências e os grupos de trabalho como elementos de valorização da experiência profissional, mesmo elas não participando ativamente como protagonistas do planejamento, do desenvolvimento e da avaliação da formação continuada, reafirma-se um verdadeiro dilema vivido pelos professores da educação básica: a falta de oportunidades e momentos pedagógicos para desenvolverem um trabalho colaborativo e cooperativo, posto que até mesmo a legalização da hora-atividade para os professores foi bastante conflitante. No art. 4º do PCCR-PA/2010 a hora-atividade consiste no:

[...] tempo reservado ao docente, cumprido na escola ou fora dela, para estudo e planejamento, destinado à avaliação do trabalho didático e à socialização de experiências pedagógicas, atividades de formação continuada, reunião, articulação com a comunidade e outras atividades estabelecidas no Projeto Político Pedagógico (PARÁ, 2010, p. 3).

A Lei nº 8.030/2014 que dispõe sobre a jornada de trabalho e aulas suplementares dos professores da rede de ensino estadual, especifica que a distribuição da jornada de trabalho dos professores deverá garantir o mínimo de 25% de horas-atividades sobre a jornada de trabalho. Entretanto, para os professores dos anos iniciais, qualificados como professores de educação geral, existe uma diferenciação na distribuição na jornada de trabalho. No artigo 4º da referida lei é dada a orientação, mas pouco explicativa:

Art. 4º A jornada de trabalho do professor de educação geral, em qualquer das modalidades de ensino, será composta de 20 (vinte) horas semanais em regência de classe, **devendo ser adicionadas** a estas as horas-atividades no percentual mínimo de 25% (vinte e cinco por cento) (PARÁ, 2014, p. 5).

O impasse está na expressão “devendo ser adicionadas” por que não há uma explicação de como essas horas serão adicionadas. O quadro atual é que com essa distribuição todos os professores de educação geral que trabalham com os anos iniciais do ensino fundamental, extrapolam a carga horária e recebem no contracheque o percentual monetário das aulas suplementares. Esse acréscimo no salário decorre das dificuldades de recursos humanos, pois as horas-atividades desses professores poderiam acontecer nos horários em que os alunos estivessem em outras atividades pedagógicas como as aulas de Educação física, Ensino religioso, Educação artística entre outras, porém, essa não é uma realidade das escolas públicas estaduais paraenses. Um número significativo de professores precisa estar as 20 (vinte) horas em regência de classe por que não há professores suficientes para desenvolver outras atividades pedagógicas, assim como não há uma mobilização efetiva do Estado para resolver esse tipo de pendência. Destaca-se que essas pendências não são exclusivas dos anos iniciais, toda a rede estadual de ensino sofre esse tipo de carência.

Entende-se que esse acréscimo salarial não necessariamente melhora a qualidade de vida dos professores ou a qualidade do seu trabalho, posto que essa estratégia de substituição das horas-atividades configura um quadro de intensificação do trabalho, quadro este que é reforçado pela logística da formação em desenvolver os encontros formativos aos sábados e em período integral, sem a contrapartida de condições objetivas favoráveis. Sobre a logística

da formação continuada do PNAIC trataremos na subseção sobre precarização do trabalho dos professores.

Desse modo, os encontros formativos do PNAIC tornam-se, para as professoras, as oportunidades e os momentos para desenvolverem o que é descrito no PCCR-PA/2010 quanto à avaliação do trabalho didático, à socialização de experiências e atividades de formação continuada. Fato que pode ser constatado a partir do relato da professora Sultana Rosenblatt sobre uma situação de troca/aprendizagem vivenciada por ela: “eu fiz um projeto de sequência didática que algumas colegas copiaram, assim como eu também consegui copiar a sequência de outras colegas. Valorizei o trabalho de outras colegas e **trouxe para a minha prática pedagógica**” (grifo nosso).

Entendemos que a valorização da experiência profissional não se limita a troca de experiências ou trabalho em grupo, mas sim deve constituir uma forma de **participação ativa** dos professores no planejamento, desenvolvimento e avaliação da formação, no sentido de superar os modelos formativos que focalizam a atualização do profissional docente e desconstruir o pensamento de que formação é sinônimo de aprender mais, inovar mais, mudar mais, mas que, sobretudo “pode ser uma arma crítica contra práticas laborais, como por exemplo a hierarquia, o abuso de poder, a miséria econômica de muitos educadores, o sexismo, a xenofobia, a proletarização, o individualismo, etc.” (IMBERNÓM, 2010, p. 46).

Essa estratégia de desenvolver atividades que podem ser aplicadas em sala de aula, tendo como referência a experiência profissional dos professores evidencia como a política de formação continuada para os anos iniciais do ensino fundamental, traduzida como Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, está incorporando concepções de formação há tempos debatidas por teóricos como Nóvoa (1992).

O autor coloca que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando” (NÓVOA, 1992, p. 14). Entretanto, essa formação mútua, sinalizada pelo autor, não tem como finalidade universal equipar os professores com um conjunto de técnicas infalíveis, para enriquecer a prática pedagógica, mas trata-se de colocá-los como protagonistas da própria formação, dar a eles a oportunidade de decidir “o que”, “como” e “por que” irão inovar, reconstruir, modificar ou manter determinadas práticas.

A valorização profissional, além de todo o aparato legislativo, inclui dar aos professores oportunidades para construir a sua identidade profissional de forma autônoma e compartilhada, levando-se em consideração que cabe a eles definirem que identidade construir, pois a própria dinâmica da formação deixa evidente a sua capacidade intelectual,

posto que as atividades aprendidas/ensinadas durante os encontros de formação advêm do saber experiencial das professoras.

Desse modo, cabe à formação possibilitar formas de trabalhar esses saberes da experiência em articulação com os saberes teóricos e os saberes pedagógicos, por que é inevitável os professores não se apropriarem de um saber experiencial, mas é necessário fundamentar esse saber, enriquecê-lo, haja vista que o trabalho educativo é uma ação intencional e por isso precisa estar assentado em bases sólidas.

4.1.2 Necessidades de formação das professoras

Ao perguntarmos às professoras sobre as motivações e as expectativas em relação à formação continuada do PNAIC, os relatos obtidos possibilitaram a definição desta categoria de análise – necessidades de formação. Rodrigues e Esteves (1993, p. 24) registram que “a expressão de uma necessidade ocorre numa situação que a gera ou determina, mas também numa situação que viabiliza a sua consciencialização e expressão, verbal ou não”.

Conforme as autoras, as necessidades, em especial as necessidades de formação, por não constituírem realidades objetivas, sua compreensão não se dá descolada das subjetividades dos sujeitos que as expressam ou dos contextos em que são geradas, mas é possível deduzi-las a partir “[...] das exigências do funcionamento das organizações, dos interesses sociais presentes numa dada situação de trabalho e das expectativas dos indivíduos (Barbier e Lesner, 1986), através de variados dispositivos de recolha e de análise” (Ibidem, p. 71).

Entende-se, a partir dos esclarecimentos feitos pelas autoras, que as necessidades de formação de professores estão relacionadas aos contextos sociais (nele inseridos as convergências e divergências políticas, econômicas, culturais e educacionais) e conciliam as perspectivas educacionais a prospecções divergentes quanto à natureza e à especificidade da educação, particularmente da educação escolar/escolarização.

Quando se parte para o campo da investigação, Correia (1994, p. 5) considera que as necessidades de formação transitam entre duas dimensões, uma projectural e transformadora e outra carencial, mas em ambas são incorporados elementos determinantes da valorização e do desenvolvimento profissional e das relações de poder que circundam as práticas formativas.

A formação continuada do PNAIC transita entre essas duas dimensões na medida em que os objetivos da formação foram formulados para atender uma determinada “carência” dos professores que atuam no ciclo de alfabetização, tendo como projecção o aumento do IDEB

das escolas públicas, por meio da transformação das práticas pedagógicas. Porém, os dispositivos para coleta e análise dessas carências limitam-se às mensurações do IDEB, enquanto que a dimensão projectural e transformadora limita-se a introduzir mudanças no trabalho dos professores, sem a contrapartida de mudanças macro e microestrutural no que tange à profissionalização docente e às particularidades dos contextos escolares.

Shiroma e Evangelista (2004) registram que as reformas educacionais propagaram a ideia de que escola e professores estavam em crise, sendo que o parâmetro para tal argumento sustentava-se nos baixos indicadores educacionais. De acordo com as autoras, essa ineficiência escolar acrescida da incompetência dos professores tornou necessária uma política de profissionalização docente destinada a professores e gestores, que tem como interlocutores os organismos internacionais.

De fato há uma crise na educação, mas que não se resume à escola ou ao professor e sim envolve o *modus operandi* do sistema capitalista de produção que coloca a educação, especificamente a educação escolar, como condição *sine qua non* para o desenvolvimento econômico. Não negamos a importância da educação para o desenvolvimento econômico, apenas nos colocamos contrários à lógica capitalista que resume a educação a processos de aquisição de competências, habilidades e atitudes que deem conta de atender as demandas de produção e reprodução do capital financeiro, e desconsideram a natureza e especificidade da educação e do trabalho educativo.

Saviani (2013b) ao tratar sobre a natureza e a especificidade da educação registra que a educação como fenômeno próprio dos seres humanos “[...] é ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (p. 11). Sua natureza e especificidade, portanto, relaciona-se a ação humana, intencional, mediada e politizada.

A educação, por estar intimamente relacionada à ação humana, ratifica-se como prática social, e por estar vinculada aos processos de trabalho, torna-se ação política, portanto, passível de ideologização que poderá alinhar-se ora a perspectiva das classes dominantes, ora à perspectiva das classes trabalhadoras a depender dos sujeitos sociais responsáveis pela sua organização.

Frigotto (1995, p. 26) registra que na perspectiva das classes dominantes “[...] a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho [mais precisamente] subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital”. Contudo, continua o autor, na perspectiva da classe trabalhadora, a educação trata da apropriação de um

saber social que reúne conhecimentos, habilidades e o desenvolvimento de potencialidades que permitam ao trabalhador compreender a realidade social e construir mecanismos para atuação e transformação desta realidade, no sentido de contemplar seus próprios interesses, que acabam por se constituir, na realidade brasileira, os interesses da maioria da população.

Em ambas as concepções, a educação é assimilada como ação transformadora da sociedade, porém, imersa em contradições e conflitos, pois enquanto a classe trabalhadora, através da educação, luta pela emancipação social, moral e intelectual do ser humano, a classe dominante mobiliza-se para manter a ordem social vigente, haja vista que o capitalismo, para manter-se como modelo econômico hegemônico, necessita das contradições que o definem.

As necessidades de formação de professores são expressas nesse contexto de lutas, de exclusões, de contradições e de conformação frente à instauração do novo projeto de sociabilidade, ancorado no projeto político da Terceira Via cujos pressupostos, de acordo com Lima e Martins (2005), são delimitados pelas noções da pós-modernidade, da globalização intensificadora e da reflexividade social intensificada. Essas mesmas necessidades de formação são influenciadas pelas congruências que definem a sociedade do conhecimento – ascensão do regime de acumulação flexível, primazia do conhecimento, da informação e da tecnologia no processo produtivo, assunção do Estado mínimo, educação como instrumento de equidade social (OLIVEIRA, J., 2013).

Cabe-nos, agora, analisar em que medida esse contexto de lutas, exclusões, contradições e conformação influenciam as necessidades de formação das professoras que participam da formação continuada do PNAIC.

Rodrigues e Esteves (1993) acrescentam que as necessidades de formação de professores podem ser apreendidas através das expectativas formuladas pelos professores antes de ingressarem em um projeto de formação, dos desejos que manifestam ao vivenciarem as práticas formativas e dos problemas que identificam e estão relacionados às práticas pedagógicas no espaço escolar.

A partir dos relatos das professoras identificamos três grupos de necessidades de formação: motivações para participar da formação, expectativas de aprendizagem construídas no decorrer da prática pedagógica e anseios por assessoramento pedagógico.

As motivações para participar da formação continuada estão relacionadas com a possibilidade de aprender, trocar experiências, inovar a prática e construir recursos. Os relatos a seguir demonstram essa relação:

A possibilidade de inovar, trazer coisas novas, coisas que às vezes a gente tem uma dúvida de como fazer e lá o **PNAIC me dá essa forma de como conseguir fazer** (professora Cecília Meireles – grifo nosso).

As principais é a questão da **troca de experiências**, que eu acho muito importante e também a questão da **construção de materiais**, por que às vezes falta isso na escola: um momento pra gente sentar e construir material pra trabalhar em sala de aula (professora Lucinha Medeiros – grifo nosso).

Continuar aprendendo. Gosto da minha orientadora, aprendo muito com ela, com as amigas com as experiências. Essas trocas são minha motivação maior. Eu considero todas válidas, **sempre aprendo alguma coisa** e sempre aplico em sala de aula. Quando vejo que uma experiência dá certo com alguma turma, eu aplico com a minha turma (professora Raquel de Queiroz-grifo nosso).

Minha motivação é a possibilidade de **me atualizar**. Melhorar meu trabalho. Vontade eu tenho (professora Cora Carolina – grifo nosso).

As expectativas de aprendizagem das professoras vinculam-se às motivações para participar da formação e expressam o desejo/vontade de atualizar e/ou adquirir conhecimentos “uteis” para a prática pedagógica. Nos relatos a seguir é possível perceber essa vinculação associada à atualização/aquisição de conhecimentos práticos:

Aprender mais, por que a área de pedagogia, as licenciaturas, não nos dão a prática e lá o PNAIC nos dá a prática, a gente tem como discutir com outros colegas, pra melhorar. Momento de sala de aula, cantinho da leitura, cantinho de roda, brincadeiras diversas. Uma formação diferente. Trabalha com o concreto (professora Cecília Meireles).

Quando eu ingressei eu pensava justamente nisso: “em realmente a gente trocar experiências”. Eu não sabia da questão de que teria a construção de jogos. Pensei que seria mais a questão da teoria, então eu gostei, superou as minhas expectativas [...] Por que na escola falta esse tempo, nós não temos esse tempo pra sentar aqui na escola e construir jogos didáticos, jogos que chamem a atenção da criança, são interessantes, e lá no PNAIC nós construímos (professora Lucinha Medeiros).

Para *mim* aprender mais metodologias para a prática em sala de aula, por que a gente [sai] da faculdade com muita teoria e quando chega [em] sala de aula se depara com a prática totalmente diferente, e a gente tem que buscar outro tipo de conhecimento para deixar a prática mais lúdica, mais interessante para os alunos. [...]. Era exatamente esse aspecto prático. Era o que eu queria mesmo. [...]. Então quando eu fui para lá [encontros de formação], eu fui em busca desse conhecimento. [A formação] é muito dinâmica. O professor (orientador) apresenta muita prática, muitos jogos, construção de jogos (professora Adalcinda Camarão).

Esse esclarecimento [sobre a atualidade], por que eu sabia ensinar do jeito que eu estudei. E eu fui justamente pra me atualizar, em como trabalhar, por exemplo, eu nunca imaginei que trabalhando com historinhas eu pudesse

letrar uma criança. Tanto que aprendi que uma sala de aula tem que ser letrada. Quanto mais informação melhor. Tem que ter cantinho da leitura, cantinho da matemática, cantinho dos jogos (professora Cora Carolina).

Observa-se nesses relatos certa aversão à teoria. Mas será que essa aversão é realmente contra a teoria ou simplesmente reflexo da política de resultados que está redimensionando as práticas educacionais e, principalmente, está descaracterizando a educação “[...] como um direito universal básico e um bem social público” (OLIVEIRA, J., 2013, p. 238).

Como referido na seção 2.1.2, que trata da profissionalização docente no âmbito das reformas educacionais, uma das linhas de ação das reformas foi a transposição de práticas empresariais para o contexto educacional. Como referência dessas práticas tem-se a articulação SAEB¹⁸ e IDEB¹⁹. Este define as metas escolares e aquele verifica se tais metas são alcançadas. Nesse entremeio, o INEP reorganiza as políticas de formação, em especial as políticas de formação continuada para que sistemas de ensino, escolas e professores mobilizem-se para alcançar as metas e assim garantir a qualidade da educação básica.

Contudo, essa reorganização das políticas de formação distancia-se das perspectivas que sinalizam que a formação continuada, como componente da profissionalização docente, deve abranger a produção e mobilização de saberes e valores, a troca de experiências, a partilha e o protagonismo docente (NÓVOA, 1992); o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional na perspectiva do trabalho colaborativo, a formação emocional e as redes de intercâmbio (IMBERNÓM, 2010); a vinculação teoria e prática, a hominização, o processo de construção do conhecimento e o desenvolvimento profissional (ANFOPE, 1983).

A articulação entre SAEB e IDEB e a definição de metas condiciona “[...] os valores monetários a serem repassados à escola, aos resultados obtidos por ela [...]” (MAUÉS; CAMARGO, 2012, p. 152), de modo que o desempenho escolar torna-se fator determinante para alocação de recursos financeiros, para definição/reformulação de políticas educacionais, principalmente, políticas de formação continuada.

Diante dessa pressão social sofrida pelos professores decorrentes do baixo desempenho escolar dos alunos de escolas públicas não seria mais fácil, conveniente ou viável para os professores alcançar as metas, garantir recursos e evitar cobranças, aderindo às prospeções do mercado para educação? Será mesmo que os professores estão aderindo a tais

¹⁸ O SAEB é responsável pelas avaliações de larga escala aplicadas aos alunos, sendo que estas focalizam determinadas áreas de conhecimentos, no caso dos anos iniciais do ensino fundamental são priorizadas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

¹⁹ O IDEB é responsável pela mensuração dos dados resultantes do fluxo escolar, obtidos através do censo escolar, e das médias de desempenho das avaliações de larga do SAEB e, a partir dessa mensuração define metas a serem alcançadas pelas escolas públicas.

prospecções de forma acrítica? Ou no universo particular das salas de aula as práticas pedagógicas alinham-se com uma perspectiva de educação crítica e transformadora?

Esse dilema – teoria *versus* prática – decorre do processo de instituição da profissão docente. Roldão (2007) coloca que a instituição da docência como profissão e suas perspectivas de profissionalização articula-se a dois processos sociais, um extrínseco e outro intrínseco a profissão docente. O primeiro, de natureza política, tem a ver com “a *institucionalização da escola* como organização pública, e do *currículo* que a legitima no plano social [...]” (p. 96 – grifo da autora); o segundo tem a ver com “a afirmação de um conhecimento profissional específico, corporizado, e, por sua vez, estimulado pelo reconhecimento da necessidade de uma formação própria para o desempenho da função” (p. 96).

Apoiada nas contribuições de Nóvoa (1999), a autora reitera que o processo de instituição da profissão docente e as perspectivas de profissionalização não se apresentam de forma linear, nem unidirecional, ao contrário, é atravessado por tensões, uma das quais se refere à posição social e ocupacional da profissão docente, e outra se refere ao *status* da profissão como produtora e mobilizadora de conhecimentos.

Com relação ao processo de instituição da escola e do currículo, fizemos algumas considerações na seção 2.1.1, ao historicizar o movimento de profissionalização docente, mas em relação aos conhecimentos específicos que possam ser tratados como conhecimento profissional, no sentido de garantir o *status* de profissão aos professores, Roldão afirma que esta é a fragilidade da profissão docente, pois:

[...] quer a função quer o conhecimento profissional se têm mutuamente contaminado, por um lado, por uma tendência para difusão envolvida de uma discursividade humanista abrangente, que não permite aprofundar a especificidade da função nem do saber; por outro lado, e no extremo oposto, por uma orientação para especificação operativa, associada à redução do ensino a ações práticas que se esgotam na sua realização, em que o saber é mínimo e a reflexão dispensável, e que acabam traduzindo-se numa tecnização da actividade (ROLDÃO, 2007, p. 97).

Conforme a autora, uma multiplicidade de fatores dificulta a clarificação das especificidades do conhecimento profissional, tais como: a complexidade da função de ensinar, pois carregada de elementos pessoais e profissionais, na história da formação docente adquiriu distintos significados, da missão à vocação à profissão; a influência de diversas correntes teóricas com matrizes distintas que empurraram a docência ora para a indefinição ora para a tecnização; a preexistência histórica da ação de ensinar, por muito tempo essa ação

foi desenvolvida sem que houvesse um conhecimento sistematizado para sua prática, deixando-a com forte conotação de praticidade.

Desses fatores decorre a complexidade da relação teoria-prática e a “[...] dificuldade de estabelecer a natureza do conhecimento profissional docente e de configurar os modos e identificar os atores da sua produção e uso” (ROLDÃO, 2007, p. 98). A autora argumenta que a formalização do saber não constitui um processo unívoco e uníssono, mas sim se deve considerar a possibilidade de vários saberes de natureza científica, didática e pedagógica que definem “o que”, “como” e “por que” ensinar (saber teórico), em consonância com o saber de natureza situacional e contextual que caracteriza o “saber fazer”, “como e por que fazer” (prática teorizada).

Outra questão que aprofunda o dilema teoria *versus* prática, no contexto de instituição da profissão docente, tem a ver com o *locus* da formação. Saviani (2009) ao tratar dos aspectos históricos e teóricos da formação de professores registra a existência de dois modelos que influenciaram, sobremaneira, a formação docente no contexto brasileiro: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático.

No primeiro modelo, a formação “[...] se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento [...]” (SAVIANI, 2009, p. 149). Este primeiro modelo foi predominante nas instituições de ensino superior, as quais antes da publicação da LDB/1996 destinavam-se a formar professores para lecionar nas escolas normais, os técnicos pedagógicos e os professores do ensino secundário (SAVIANI, 2009; VICENTINI; LUGLI, 2009).

No segundo modelo, a formação deveria assegurar ao professor, prioritariamente, o preparo pedagógico-didático para lidar com os conhecimentos da cultura geral e de áreas específicas (SAVIANI, 2009). Este modelo, acrescenta o autor, predominou na formação dos professores primários (atualmente anos iniciais), quando seu *locus* de formação eram as escolas normais. Com a promulgação da LDB/1996, esse *locus* da formação de professores foi alterado e a formação passou a acontecer em nível superior.

De acordo com Saviani (2009), a elevação da formação de professores primários para o nível superior constituiu a possibilidade de “[...] um preparo profissional bem mais consistente, alicerçado em uma sólida cultura pedagógica” (p. 150), mas apresentou o risco da formação pedagógico-didática ser “[...] neutralizada pela força do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, com o que as exigências pedagógicas tenderiam a ser secundarizadas” (p. 150).

Tanto as dificuldades para definir a natureza do conhecimento profissional docente quanto à relevância do *locus* para formação de professores, ao mesmo tempo em que são apresentados como a gênese do dilema teoria *versus* prática, também são considerados o meio pelo qual a superação desse dilema se dará, isto por que a dinâmica dos encontros de formação deixa o entendimento de que os professores não têm dificuldades com o aspecto prático da profissão, faltam-lhes situações pedagógicas que os levem a mobilizar o seu repertório de saberes.

Quando perguntamos à professora Cecília Meireles se ela adotaria as práticas pedagógicas desenvolvidas durante os encontros formativos, caso não estivesse participando da formação, a professora fez a seguinte consideração: “Talvez não! Ou algumas! Não é que lá seja o novo, mas é que te animou para esse trabalho. Relembrou que **tenho outras práticas** pra fazer e não ficar na mesmice e diversificar. Até o aluno gosta. A aula se torna mais prazerosa” (grifo nosso).

Outra professora relata que as atividades experienciadas nos encontros de formação reafirmaram práticas que já eram realizadas por ela na organização do seu trabalho pedagógico:

Eu sempre trabalhei com o lúdico, com música, colocar a criança pra cantar, fazer expressão corporal, independente de educação física, até mesmo artes eu sempre trabalhei muito, essa parte da criatividade, então mesmo que não tivesse o PNAIC eu continuaria fazendo. As atividades do PNAIC vieram somar e reafirmar o que eu estava fazendo. Aquilo que eu estava fazendo. A formação confirmou que o que eu estava fazendo estava no caminho certo (professora Eneida de Moraes).

Observa-se que as práticas “aprendidas” pelas professoras durante os encontros de formação do PNAIC não constitui novidade. Os saberes mobilizados nos momentos de rememoração, nas rodas de conversa, socialização de experiências prescindem do repertório teórico apropriado pelas professoras durante o processo de formação inicial e foi aprimorado com o exercício profissional.

Nesse sentido, consideramos até um equívoco quando as professoras acentuam em seus relatos que a formação do PNAIC está lhes dando a prática. Entendemos que a formação continuada está cumprindo o que propõe, enquanto política educacional, sendo que esta política é subordinada às orientações dos organismos internacionais. Essa subordinação, por um lado, concentra a formação continuada nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, e isso de certa forma traduz o reducionismo, a racionalização e a tecnização da prática

pedagógica e, por outro lado, constrói um processo de desperdício de toda a potencialidade da mobilização de saberes e da rememoração de práticas ao não valorizar outras áreas de conhecimento.

O compromisso da escola enquanto instituição social e o trabalho dos professores não se resumem a treinar, preparar estudantes para provas e ainda que o fosse esse preparo não se contenta com uma prática descontextualizada, suplantada teoricamente e tendo como finalidade o alcance de metas pré-estabelecidas por sujeitos que estão do lado de fora das salas de aula, dos prédios escolares, das comunidades e que impõem sua presença através da legislação educacional.

Essa sobreposição do saber fazer, tanto se mostra real quanto insuficiente, posto que outro conjunto de necessidades de formação das professoras está relacionado com a necessária validação desses conhecimentos adquiridos e/ou aprimorados. Essa validação tem a ver com o assessoramento pedagógico que as professoras esperam receber ao ingressar na formação, ao entrar em contato com os orientadores de estudos. As colocações a seguir evidenciam essa necessidade:

[...] eles [Estado/coordenação da formação] fazem a formação, mas não nos acompanham aqui na prática, eles não vêm ver, realmente como é que estamos, **como é que o professor desenvolveu**, só dizem que vem. [...]. Estuda lá e acabou, ninguém te assessora, ninguém te visita. [...]. Por que a gente deveria dar esse *feedback*. [...]. Assim, há uma abertura pra discussão, mas morre, acabou ali, por que não tem retorno, não vem assessorar, não vem visitar, e acabou, é algo muito fragmentado, estudou acabou! (professora Sultana Rosenblatt – grifo nosso).

O que a gente ainda não conseguiu é que as coordenadoras venham **verificar as nossas atividades**. Eu [ouço] elas dizerem que vão às escolas, mas aqui no Rosa Gatorno eu nunca observei nenhuma coordenadora que viesse verificar, conversar com a direção da escola, por que às vezes a gestão não quer, por exemplo, teve o ABCD, era dia de sexta, mas às vezes eles nos queiram na segunda feira. A diretora já não queria [nos dispensar]. Deixava, mas não deixava contente. Então eles (gestão escolar) precisam estar mais integrados no trabalho, **para saber o que estamos fazendo**, por que isso que está sendo feito lá de alguma maneira vai refletir no nosso trabalho aqui na escola (professora Eneida de Moraes – grifo nosso).

Por um lado, essa necessária validação dos conhecimentos evidencia que as professoras desenvolvem as atividades experienciadas durante os encontros de formação, mas por outro lado, demonstra a fragilidade do conhecimento prático ante a complexidade do fenômeno educacional. De acordo com Oliveira D. (2004, p. 1140), as mudanças na organização escolar decorrentes das reformas educacionais forçam professores “[...] a

dominar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções”, mas ao mesmo tempo leva-os a expressar “[...] sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo”.

A insegurança das professoras quanto à aplicabilidade do saber e que gera a necessidade dos especialistas verificarem “o que” e o “como” estão fazendo, se esse “fazer” está alinhado com as expectativas dos formuladores da política, demonstra o quão as professoras desenvolvem o seu trabalho de forma isolada e individualizada, sem acompanhamento pedagógico. O isolamento, o individualismo e a falta de acompanhamento favorecem adoções acríticas e ações acomodadas.

Apesar de a formação apoiar-se nos princípios da socialização (comunicação), do engajamento (envolvimento) e da colaboração (rompimento com o individualismo) a organização dos encontros e a distribuição dos professores por segmentos dentro do ciclo de alfabetização reforçam o desenvolvimento de práticas pedagógicas individualizadas que podem significar “[...] melhoria na cultura docente, mas não para a mudança e para a inovação” (IMBERNÓM, 2010, p. 35), assim como podem inibir o desenvolvimento de um trabalho mais contextualizado, crítico e transformador.

As professoras têm consciência da importância do assessoramento pedagógico, mas também evidenciam que esse assessoramento não deve se configurar como forma de monitoramento e controle sobre o seu trabalho, e sim, uma forma de colaboração para o desenvolvimento de sua prática pedagógica. O relato da professora Sultana Rosenblatt confirma esse sentido que deve ser dado ao assessoramento como colaboração:

[a coordenação precisa] ver mesmo nosso trabalho, ver se está certo, por que, assim (...), vir, **não é para fiscalizar e sim pra ajudar**, “olha! você precisa melhorar!”, por que muitas vezes a gente tem dúvidas e se eles estivessem mais próximos, os orientadores, a direção, a coordenação, se todos se apropriassem daquela ideia eu acredito que os resultados seriam mais positivos (grifo nosso).

De acordo com Imbernóm (2010), o formador (orientador de estudos) deve auxiliar os professores a refletirem sobre situações práticas, mas, sobretudo, devem auxiliá-los a refletir sobre o sentido da educação, seu valor ético, submetendo-o a uma revisão crítica, não apenas o sentido da educação, mas a própria prática pedagógica.

Quando as professoras concentram suas expectativas de aprendizagem na aquisição e/ou aprimoramento de conhecimentos práticos, dissociando, de certo modo, teoria e prática, denota que o discurso hegemônico da eficiência, produtividade e qualidade tem sido

incorporado pelas professoras, de modo que as suas necessidades de formação expressam o imediatismo e o praticismo resultantes das transformações e mudanças nas relações de trabalho que afetam a organização do trabalho docente.

Entretanto, essa incorporação do discurso hegemônico pode estar sendo o reflexo da política de avaliação em larga escala consolidada no âmbito das políticas educacionais, haja vista que os professores precisam constantemente realizar o *feedback* do seu trabalho, tanto para a sociedade quanto para si mesmos. Nesse sentido, suas necessidades de formação tendem a aproximar-se das perspectivas educacionais do mercado, da classe dominante.

4.1.3 Regulação e mudança das/nas práticas pedagógicas

Um dos objetivos da Reforma do Estado consistia em redefinir o papel do Estado, a fim de consolidar-se como Estado regulador/avaliador, de modo a garantir o desenvolvimento econômico-social por meio da flexibilidade dos mercados de trabalho e da abertura política e econômica aos investimentos internacionais (BRASIL, 1995; SILVA, 2001).

Na lógica do Estado regulador/avaliador, a educação deixa de ser direito social comum para tornar-se mercadoria no mercado globalizado. As políticas educacionais, então, passam a ser orquestradas para atender as demandas do capital. No caso do Brasil e de outros países da América Latina essas demandas limitam-se a formar mão de obra, pois de acordo com Evangelista e Shiroma (2004) na sociedade do conhecimento, enquanto os países pertencentes à União Europeia colocam-se na posição de produtores e exportadores de conhecimentos, os países latino-americanos ocupam a posição de consumidores desses conhecimentos. Mesmo diante dessa velada separação entre produtores e consumidores de conhecimento em ambos existe a ênfase na profissionalização docente.

Essa ênfase na profissionalização resulta do potencial transformador da educação. Saviani (2013b, p. 13) argumenta que o objeto da educação, mais precisamente a escolarização, consiste “[...] de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”. É quando, então, a profissionalização docente torna-se disputa política, haja vista que o professor é o responsável por esse duplo movimento: seleção e definição dos elementos culturais que comporão os conteúdos no qual o trabalho educativo se desenvolverá e a organização dos meios mais adequados para que esse trabalho se realize.

Desse modo, torna-se imperioso ao Estado regulador/avaliador criar mecanismos para regulação da educação, dos sistemas de ensino, das escolas e dos professores, haja vista que a lógica do novo Estado democrático, ou melhor, do Estado social-liberal, orienta-se pelos princípios da participação, eficiência, qualidade, autonomia, descentralização, produtividade e profissionalização, sendo necessário, portanto, mecanismos de controle e monitoramento dos resultados concernentes a cada um desses princípios que fundamentam essa lógica reguladora.

Sob a tutela do Estado regulador/avaliador são definidos mecanismos que passam a regular as especificidades do trabalho educativo no interior das instituições escolares. No âmbito do PNAIC a regulação se traduz no alinhamento da formação continuada com a política de avaliações em larga escala. Esse alinhamento pode ser evidenciado a partir da ênfase dada à Alfabetização e ao Letramento, com foco nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Consequentemente, esse alinhamento da formação continuada com a política de avaliação em larga escala e a ênfase na Alfabetização e no Letramento apresenta impactos na organização do trabalho pedagógico das escolas, assim como condiciona os professores a introduzir mudanças nas práticas pedagógicas.

Ao perguntarmos às professoras se elas já haviam questionado o “por que” da formação dar ênfase à Alfabetização e ao Letramento, os relatos demonstram que as professoras tem plena consciência do “por que”, mas de forma unilateral, associado, exclusivamente, ao desempenho das escolas a partir dos resultados do IDEB, ou um déficit que precisa ser sanado, ou um conhecimento a ser aprimorado. Os extratos de relatos a seguir confirmam essa unilateralidade:

- “É por que nós ainda não conseguimos alcançar a meta do IDEB” (professora Cecília Meireles).
- “o déficit dos alunos em matemática e linguagem” (professora Raquel de Queiroz).
- “a gente vê que é por conta do IDEB, dos números que estão muito lá embaixo, abaixo da média” (professora Clarice Lispector).
- “É justamente nosso IDEB, é muito baixo” (professora Sultana Rosenblatt).
- “eu trabalho com 5º ano e tenho crianças com essa dificuldade [alfabetização/ letramento/matemática], então, agente percebe que tem uma falha lá no 1º, no 2º e no 3º ano” (professora Eneida de Moraes).
- “a criança está nessa fase do desenvolvimento e ela precisa aprimorar esses dois conhecimentos que a questão do raciocínio lógico-matemático e a questão da leitura, alfabetização” (professora Adalcinda Camarão).

Observa-se que as professoras não realizam uma análise que transcenda o imediatismo da formação e alcance níveis mais abrangentes e complexos, no sentido de identificar os aspectos políticos, econômicos e sociais envolvidos nesse propósito de focalizar as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Na sequência, perguntamos se as professoras concordavam com essa ênfase dada à Alfabetização e ao Letramento e os extratos de relatos a seguir demonstram essa concordância, associada às avaliações de larga escala.

- “as avaliações do MEC que os alunos realizam são nessas áreas, então, a formação deve dar ênfase a essas áreas” (professora Lucinha Medeiros).
- “a gente vivenciando na escola, [detectamos] que os alunos têm uma dificuldade muito grande nessas áreas [...], então é viável!” (professora Raquel de Queiroz).
- “tem as provas, os alunos precisam melhorar nessas áreas” (professora Clarice Lispector).

Essa ênfase na Alfabetização e no Letramento é inquietante, por isso perguntamos às professoras se durante os encontros de formação havia algum direcionamento para atender os descritores das avaliações de larga escala, no caso Provinha Brasil e ANA. Os relatos das professoras demonstram que esse direcionamento acontece, mas não de forma exacerbada, não há momentos específicos para tratar dessas avaliações.

Entretanto, mesmo não havendo um direcionamento declarado para tratar dos descritores das avaliações de larga escala, o esquema de tais avaliações são incorporadas às práticas pedagógicas das professoras. A professora Sultana Rosenblatt declara que o modelo da Provinha Brasil despertou-lhe para que fizesse outro tipo de avaliação/trabalho com seus alunos e acrescenta que o modelo ajuda muito em sala de aula. A professora Clarice Lispector informa que na organização e desenvolvimento do seu trabalho acaba dando mais relevância aos aspectos que envolvem as avaliações de larga escala por conta das cobranças feitas pela equipe gestora. A professora Cora Caroline, por sua vez, revela que a situação em que desenvolve o seu trabalho, marcada por uma prática individualizada, favorece para que ela adote como prática pedagógica as proposições dessas avaliações.

As considerações das professoras convergem com a perspectiva de profissionalização docente presente nos documentos de organismos internacionais que apontam, conforme Shiroma (2004, p. 116), para um novo profissionalismo que supõe “[...] uma performance própria à docência que envolve a motivação do docente para alcançar os padrões do que se denomina ‘conduta profissional’”, sendo que essa conduta profissional deve estar mais

preocupada com o desempenho dos alunos nas avaliações de larga escala, nem que para isso toda a organização do trabalho pedagógico do professor seja redirecionado para as duas áreas de conhecimento que envolve essas avaliações.

Em relação à performance, Ball (2005, p. 543) esclarece que trata-se de “[...] uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança”. As trocas de experiências e os trabalhos em grupo desenvolvidos nos encontros de formação do PNAIC são um importante exemplo de como essa tecnologia está sendo introduzida nas práticas educacionais, inclusive, nas práticas de formação continuada, pois os desempenhos individuais e/ou grupais “[...] servem de parâmetro de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de ‘qualidade’ ou ‘momentos’ de promoção ou inspeção” (BALL, 2005, p. 543). A partir do relato abaixo é possível perceber esse movimento da performatividade durante os encontros de formação:

Como nós nos encontramos com pessoas de diferentes lugares, com pessoas que vem do interior, de escolas que já tem experiência de escola de tempo integral, pessoas que trabalham em creches, então, temos uma demanda bem diversificada de experiências. **A gente ouve pra poder estar aprimorando, melhorando aquilo que a gente já faz** (professora Eneida de Moraes – grifo nosso).

A lógica da performatividade no contexto escolar é socializar experiências de sucesso, padronizar as práticas pedagógicas, fazer com que os professores esforcem-se para alcançar metas e para isso torna-se necessário que incorporem o discurso da mudança. O relato da professora Raquel de Queiroz expressa bem essa necessidade de mudanças das/nas práticas pedagógicas: “muitas vezes verificamos que determinadas posturas não estavam tão certas, assim, por que às vezes a gente vai com aquele pensamento ‘Eu sou tradicional! Eu sou desse jeito! Que me aceitem assim!’, mas vimos que não! **muitas coisas precisam mudar!**” (grifo nosso).

Porém, essa conclusão da professora não deve ser generalizada por conta do número reduzido de sujeitos, além de que é uma opinião pessoal construída no interior das suas relações profissionais inseridas em um determinado contexto escolar.

Quanto às motivações para atingir uma determinada conduta profissional, percebe-se que as novas exigências sobre o trabalho das professoras têm um papel preponderante no desencadeamento das motivações. Na subseção 4.1.2, que trata das necessidades de formação, pode-se observar que as motivações das professoras estão relacionadas com as possibilidades

de inovar a prática pedagógica e trocar experiências, sendo que ambas voltam-se para atualização e/ou aquisição de conhecimentos práticos. De acordo com Oliveira, D. (2004, p. 1140), as novas exigências a que os professores são forçados a responder, e que são apresentadas como novidade ou inovação, “[...] são tomadas muitas vezes como algo natural e indispensável pelos trabalhadores”.

Os dados coletados na primeira fase do estudo de campo sinalizam que houve mudanças a partir das atividades experienciadas nos encontros de formação. Ao perguntarmos aos professores se a formação, especificamente, a sua organização e instituição, havia promovido mudanças na rotina profissional dos professores: 96% dos professores confirmaram que houve mudanças. Na sequência, perguntamos se as mudanças foram de iniciativa própria: 69 % dos professores confirmaram ser de iniciativa própria e 27% responderam que as mudanças são em parte de iniciativa própria. Em seguida perguntamos se as mudanças mostraram-se relevantes para o processo de ensino e aprendizagem: 73% confirmaram terem sido relevantes as mudanças e 27% informaram que essa relevância foi parcial.

Entretanto, entendemos que as mudanças acontecem ou por indução, ocasionadas por fatores exógenas aos contextos escolares, ou por apropriações, decorrentes do poder de decisão de cada professor e que promovem uma transformação na prática pedagógica. Transformação que pode atender o princípio de educação emancipadora ou atender o princípio da educação mercadológica.

Partindo desse entendimento, perguntamos aos professores se eles se apropriaram das atividades desenvolvidas durante os encontros de formação: 100% confirmaram ter-se apropriado das atividades pedagógicas. Em seguida perguntamos se as atividades objeto de apropriação foram significativas: 93% afirmaram que essas apropriações foram significativas para o trabalho pedagógico e apenas 7% informaram que foram parcialmente significativas.

Os relatos a seguir corroboram os dados quantitativos e confirmam o entendimento de que as novidades ou inovações apresentadas aos professores, como necessárias, conduzem mudanças das/nas práticas pedagógicas, por meio da indução e por apropriação:

[...] através do PNAIC eu pude conhecer muitos jogos didáticos para trabalhar em sala de aula, por que a criança não adianta você tem que fazer uma coisa diferente, não dá pra ficar só quadro, fala e livro didático, tem que ter algo diferente, então o PNAIC proporcionou isso, por que como eu te falo na escola falta esse momento (professora Lucinha Medeiros).

[...] foi excelente a experiência de trabalhar com livros e até hoje eu só sei trabalhar com texto, alguma frase, algo que me respalde para fazer/planejar minha aula, principalmente esses do PNAIC que são excelentes pra se trabalhar (professora Sultana Rosenblatt).

Eu adotei por que dá certo. E um dos motivos para continuar adotando é o fato dos alunos poderem participar. Diferente daquele aluno do passado, quando o professor ficava aqui na frente como o detentor do conhecimento. Eles se sentem parte daquilo. E quando você tem a prática de só escrever no quadro e o aluno só escreve ele se desmotiva. Mas, quando há um diálogo, ele se vê como parte do processo. Eu preciso colocar ele como protagonista da própria aprendizagem. E o PNAIC proporcionou isso. Essa participação. Essa troca. Eu tenho que trabalhar essa autonomia dele, por que senão eu vou ser a babá dele e não a professora. E eu tento que trabalhar isso até com os pais. Assim, eu compartilho a responsabilidades pela aprendizagem com a família e com o próprio aluno (professora Raquel de Queiroz).

O relato a seguir evidencia que a professora se apropriou das atividades experienciadas, mas tais atividades não constituem prioridade na organização do seu trabalho pedagógico. A professora reconhece a importância de desenvolver atividades aprendidas durante os encontros de formação, mas enxerga-as como atividades extras, que podem ser encaixadas no plano de trabalho construído por ela mesma.

Passei a levá-los mais pra sala de leitura, pra assistir um vídeo. Por que eu penso que **a gente tem que dar uma parada e fazer uma coisa diferente**, mas com atenção pra não fugir do planejamento, daquilo que a gente tem que dar/trabalhar, por que se tu fugir daquilo que tem que ser trabalhado o aluno quando chegar lá no 6º ano ele só brincou e o PNAIC não quer que brinque ele quer que trabalhe diversas coisas pra que o aprendizado aconteça (professora Cecília Meireles).

A relevância desse relato da professora Cecília Meireles, nos leva a acreditar que os professores tentam não perder e fortalecer aquele nível de autonomia que o Estado não alcança que é, justamente, o interior das salas de aulas e das particularidades que envolvem o modo como cada professor se identifica com a profissão e que se reflete nas suas práticas pedagógicas, mas ao mesmo tempo deixa indícios de que o uso desse conhecimento apropriado pela professora pode distanciar-se de uma perspectiva de educação para emancipação. Porém, estamos apenas criando uma hipótese. Esse é um dado que necessitará de outros estudos, com outras metodologias e com maiores aprofundamentos teóricos.

De acordo com Contreras (2012), autonomia é uma qualidade do trabalho educativo, porém, a política de formação continuada do PNAIC ignora os professores como intelectuais e subtrai-lhes a autonomia e o controle sobre seu próprio trabalho ao afastá-los dos processos de planejamento, desenvolvimento e avaliação da formação. Desse modo a autonomia dos

professores transita entre a autonomia ilusória, por dar ênfase à dimensão técnica do trabalho docente, e a autonomia como responsabilidade social, mobilizada por processos de reflexão que se encerram em uma prática desprovida de discussões teóricas.

O próximo relato, além de corroborar os dados quantitativos expostos acima, referentes às mudanças nas práticas pedagógicas, decorrentes das apropriações das atividades experienciadas, evidencia que apesar das novidades ou inovações serem apresentadas aos professores como necessárias, ainda se mostram distantes das expectativas dos professores, haja vista que muito do que é construído e desenvolvido durante os encontros de formação já faz parte do repertório de habilidades de algumas professoras. Observemos o relato:

Tem aquilo que a gente absorve de lá, as propostas que nós trazemos para sala de aula, para aplicar, mas sempre faltando algo mais, por exemplo, a gente trouxe o cantinho da leitura que chegou o material todinho, a gente faz na sala de aula até hoje. Isso ficou. Então **tem muitas coisas que ficam, mas faltam digamos mais recursos, ou é orientação**, não sei, mas tem sempre algo mais que falta, a gente sente essa necessidade. Ficou uma deficiência na formação, em questão de orientação, assim (...) (professora Clarice Lispector).

O relato da professora Clarice Lispector registrado acima leva-nos aos seguintes entendimentos: primeiro, a aquisição e atualização de conhecimentos práticos dissociados da teoria tendem a esgotar-se na própria prática e torná-la obsoleta; segundo, esse “faltar algo” gera atitudes de resistência à formação; terceiro, as atitudes de resistência podem inibir que sejam construídas possibilidades de transformação na formação no sentido de fazer frente às tentativas de enclausurar a intelectualidade dos professores.

A ênfase na alfabetização e no letramento, com foco nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, retrata um processo de desqualificação sofrido pelos professores, pois que influencia a tomada de decisões dos professores quanto ao “o que”, “como” e “por que” trabalhar um determinado conteúdo escolar com os alunos, sendo que essa tomada de decisões dá-se sobre um conjunto de conhecimentos organizados dentro uma estrutura curricular, da qual os professores não participam de sua construção, cabendo-lhes refinar e priorizar os conteúdos mais coerentes com a realidade de seu contexto de trabalho.

De certa forma a operacionalidade da formação coaduna-se com a perspectiva de profissionalização docente, proferida pelos organismos internacionais que insistem em um novo perfil de professor “[...] competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um *expert* preocupado com suas produções, sua avaliação e suas recompensas” (SHIROMA, 2003, p. 74).

Esse processo de desprofissionalização, em muitos casos, não é percebido pelos professores, ou quando há essa percepção os professores não se veem em condições de promover ações para reverter esse quadro, pois como bem coloca Contreras (2012), a rotinização do trabalho docente impede o exercício reflexivo, soma-se a essa rotinização a pressão social sobre o trabalho do professor e o fato de não constituir hábito nas práticas docentes as aprendizagens coletivas, colaborativas, a troca de experiências, o intercâmbio intelectual, o que favorece a consolidação de estratégias formativas que tendem, conforme Shiroma (2003) desintelectualizar o professor.

4.1.4 Precarização do trabalho das professoras

Oliveira, D. (2010, p. 21) registra que as análises críticas sobre educação e relações de trabalho na escola, sinalizam para “[...] a proletarização, a desvalorização e a desqualificação do trabalho docente [...]”, sendo que a proletarização “[...] caracterizada pela perda de controle do trabalhador da educação, em particular do professor, sobre o seu processo de trabalho, contrapunha-se a profissionalização [...]” e dá vazão a processos de desqualificação e desvalorização que se acirraram com a implantação das reformas educacionais, haja vista que as mesmas “[...] traziam novas normas de organização do ensino que tendiam à padronização de importantes processos, tais como o livro didático, as propostas curriculares centralizadas, as avaliações externas, entre outras”.

As considerações desenvolvidas por Oliveira, D. (2010), acrescidas dos relatos das professoras em torno das demandas e cobranças profissionais, resultantes de sua participação na formação continuada do PNAIC, das condições da formação, das condições de trabalho, das formas de contratação dos professores, possibilitaram a definição desta categoria de análise – precarização do trabalho de professores.

Nos dispositivos legais, os mesmos pressupostos que definem a valorização da profissão demarcam a precarização do trabalho dos professores. Dentre esses pressupostos, registramos para esta subseção aperfeiçoamento profissional, ingresso, exclusivamente, por concurso público e condições dignas de trabalho (BRASIL, 1996; 2015b; 2016a; 2017b).

A partir dos relatos das professoras, identificamos três dimensões que demarcam a precarização do trabalho de professores: condições em que são desenvolvidos os encontros de formação continuada, condições materiais para se colocar em prática as aprendizagens adquiridas e desenvolvidas no decurso da formação e formas de contratação dos professores que desenvolvem o trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização.

4.1.4.1 Desenvolvimento das ações de formação continuada: espaço-tempo, operacionalidade e incentivos financeiros

Dentre as condições nas quais são desenvolvidas as ações de formação continuada destacam-se a infraestrutura e logística dos encontros e as relações entre professores e orientadores de estudos. A infraestrutura e logística dos encontros de formação continuada do PNAIC giram em torno de três problemáticas: o local dos encontros de formação são prédios de escolas públicas estaduais, com manutenção precária; os encontros acontecem aos sábados, de 8h às 18, com intervalos para lanches e almoço; os professores participantes recebem uma bolsa no valor de R\$ 200,00 para auxiliar no deslocamento e na alimentação. As relações entre pares têm a ver com a postura dos orientadores de estudos em relação aos professores.

Infraestrutura e Logística

Imbernóm (2010) registra alguns dos obstáculos a serem superados para que a formação continuada avance, de forma a promover mudanças realmente significativas nos contextos escolares. Dentre esses obstáculos o autor destaca a questão dos horários inadequados e dos incentivos salariais e promocionais. No primeiro caso, podem ocorrer sobrecarga e intensificação do trabalho docente e no segundo caso pode ocorrer uma burocratização da formação.

Durante as entrevistas perguntamos às professoras sobre os aspectos que elas consideravam negativo no programa de formação continuada do PNAIC e essa questão dos locais, dias e horários dos encontros é contundente nos relatos das professoras e geralmente estão associadas às demandas pessoais ou financeiras que a formação traz consigo.

No relato a seguir, a professora demonstra sua insatisfação com o programa quanto ao fato dos encontros de formação acontecer aos sábados e as demandas financeiras decorrentes dos deslocamentos e da alimentação. Observemos o relato:

O PNAIC para mim não é fácil, por que a gente fica o dia todo de sábado, [...]. Isso eu acho errado no PNAIC: tirar o nosso sábado. Tem que tirar um dia letivo. Eles se sustentam na justificativa de que estão pagando uma bolsa. Que bolsa? Bolsa miséria de R\$ 200,00. Tem que pagar uns R\$ 400,00 para o professor se manter lá. Em dezembro eu fiquei três semanas trabalhando o PNAIC, tirando do meu dinheiro, **fiz tudo que tinha de fazer e ainda não recebi bolsa nenhuma**. A gente não vai lá pela bolsa, mas tem o dia a dia: a gente tem que comer, tem o café da manhã, tem a merenda, tem o almoço e às vezes não tem nem onde almoçar (professora Cecília Meireles).

Esse incentivo financeiro, por meio de pagamento de bolsas, caracterizam as primeiras mobilizações do Estado brasileiro no sentido de efetivar a política de assalariamento do funcionalismo público baseada no desempenho funcional. Inclusive no documento *Achieving World-Class Education in Brazil: next agend* (2011), do Banco Mundial, são exemplificadas experiências dessa política de incentivos colocadas em prática em alguns estados brasileiros – São Paulo, Pernambuco, Minas Gerais e Rio de Janeiro.

O documento alega que a política salarial para professores (do funcionalismo público) em países que delongaram a transição do modelo racional-burocrático para o modelo gerencial, como o Brasil, apresenta-se desestruturada, pois a faixa de aumentos salariais considera como fatores determinantes senioridade e titulações, fato que enfraquece e/ou inibe esforços pessoais, por parte do professor, em melhorar a qualidade do seu trabalho. O documento ainda acrescenta que o desempenho de professores não depende exclusivamente de incentivos financeiros, de modo que estes podem ser secundarizados e acoplados a políticas de desempenho individual que tenham como referência metas pré-estabelecidas.

Esse incentivo das bolsas configura um mecanismo para atrair os professores e garantir sua presença nos encontros formativos. Pelos relatos das professoras, o recebimento desse incentivo financeiro é relevante, mas não é determinante para sua participação nos encontros. Porém, não há como afirmar qual seria o comportamento das professoras caso esse incentivo deixasse de existir, pois mesmo com atrasos o pagamento das bolsas é realizado e, geralmente, de forma cumulativa.

Outras professoras relatam que o fato dos encontros de formação acontecer aos sábados prejudica o desenvolvimento das tarefas que precisam ser realizadas nos finais de semana, tarefas essas relacionadas ao trabalho pedagógico escolar, mas não necessariamente relacionadas ao PNAIC. Observemos os relatos:

Eu não gosto dos sábados. Eu acredito que deveria ser durante a semana, por que tu fazes até trabalho da escola em casa no sábado, mas tu não consegues fazer por que tu estás em formação. Penso que deveríamos aproveitar (não [é] para o aluno voltar [para casa]) as aulas de arte, de educação física para que pudéssemos fazer [a formação] durante a semana e não aos sábados (professora Sultana Rosenblatt).

O negativo é a gente ter que fazer isso [os encontros de formação] dia de sábado, por que temos uma carga muito pesada durante a semana, principalmente, nós que trabalhamos com turmas diferentes. [...]. No sábado que eu tenho que estar na minha casa. Não! Eu tenho que estar no PNAIC. E sem contar que eu tenho que fazer relatórios, questões de simulados, então é muita coisa. Eu achava que deveria ser no momento (...), por que as meninas do interior elas fazem isso [a formação] dia de semana. Então, aqui na

capital nós deveríamos fazer dia de semana, por que é cansativo, ficamos de 8 da manhã às 6 da tarde, com uma hora de almoço (professora Eneida de Moraes).

Uma das professoras relata a conjugação de alguns fatores como o fato da formação ser em período integral, realizada em locais inadequados, além do atraso nas bolsas tornaram-se fortes motivos para alguns professores desistirem de participar da formação, pois se torna desgastante, tanto financeiramente quanto fisicamente, deixar o local de formação para consumir água e alimentação. Observemos o relato:

O Estado não oferece uma estrutura para essa formação, então às vezes a gente passa o dia num local que não tem boa infraestrutura: não tem banheiro, não tem água, nem local às vezes pra comprar lanche. Isso sim tem um custo. Isso é muito desgastante! Tem professores que não vão por isso, por que a gente tem a bolsa, mas essa bolsa sai meses depois. Não é regular, não sai exatamente no mesmo mês que você está estudando e não são todas as professoras que recebem. Algumas nunca receberam (professora Adalcinda Camarão).

Especificamente sobre a estrutura dos prédios escolares, as professoras relatam serem escolas distantes do seu local de trabalho e de residência, prédios com salas sem ventilação, sem bebedouro, sem lanchonete, com banheiros inadequados, além do fato de terem que realizar longos deslocamentos para os almoços.

Essa logística da formação interfere também na organização da rotina pessoal das professoras e demonstra que a precarização nas condições de formação ultrapassa os muros escolares. Os relatos a seguir evidenciam como a precarização está afetando a vida pessoal das professoras:

[...] eu tive que me anular pra muita coisa aos sábados, por exemplo, faz três anos que eu estou me planejando pra fazer um curso de idiomas, mas eu não faço por que fico na expectativa: “ah! Mas tem o PNAIC!”. Isso foi uma queixa muito grande dos professores. Por que você fica na sala de aula a semana toda, de segunda a sexta e você só tem o sábado pra cuidar da sua casa, da sua beleza. A gente precisa pensar na nossa vida emocional e pessoal, familiar, estética, por que somos seres humanos também, por que você não é professor 24 horas. Agora estamos no mês de abril e não marquei nada por que estou esperando: “vai ter PNAIC ou não vai ter?” (professora Raquel de Queiroz).

Algumas atividades do PNAIC a gente tem que trazer questionários, elaborar algumas tarefas, aplicar em sala de aula. Quando chega em casa que a gente vai esmiuçar, responder, por que é tudo virtual. A gente acaba levando trabalho pra casa, chega em casa à noite e ainda tem que responder (professora Adalcinda Camarão).

Entretanto, na sequência de seus relatos as professoras utilizam argumentos, mesmo que de forma inconsciente, para descaracterizar, ou de certa forma minimizar esse processo de precarização. Por exemplo, ao perguntarmos à professora Adalcinda Camarão de que forma as demandas pessoais e profissionais interferiam no desenvolvimento do seu trabalho, a professora argumentou o seguinte: “não é algo que atrapalhe em sala de aula. Como eu te falei é algo que te leva trabalho para casa, mas é uma formação! Então! Pra quem está em busca de conhecimento, acaba sendo prazeroso. Não é desgastante!”. A professora Raquel de Queiroz, por sua vez, é mais incisiva em seus argumentos, na tentativa de amenizar os aspectos que denotam a precarização do seu trabalho. Observemos seu relato:

Eu poderia não ficar no PNAIC. Eu tenho amigas que abandonaram [a formação] por essa questão de ser aos sábados, mas eu decidi ficar até o fim, por que eu gosto do PNAIC, eu gosto da minha formadora, eu gosto dos encontros, eu gosto da troca de experiências com as colegas, então eu não pretendo abandonar, mas isso prejudica a minha vida pessoal.

Como já trabalhado nas subseções anteriores processos de formação continuada não eram um hábito dos professores de escolas públicas estaduais, portanto, esse caráter de “ineditismo” da formação pode ser um campo fértil para a indução de práticas alienadas, mas pode tornar-se um espaço de luta e reivindicação. Tudo vai depender das formas de organização dos professores, das suas concepções de educação e trabalho, dos seus posicionamentos políticos e de sua visão de mundo.

Relação entre professores e orientador de estudos

O modo como as ações de formação são desenvolvidas acentuam aspectos negativos nas relações entre formadores e professores. Imbernóm (2010) destaca que ainda persiste a concepção de que formação continuada é atualização científica, didática e pedagógica de professores, em que o formador coloca-se na ação de formação como explicador e aplicador de soluções generalizáveis à situações-problema divergentes tanto entre os professores quanto entre os contextos em que trabalham.

Os relatos que caracterizam a relação de tensão entre professores e orientadores de estudos originam-se de perguntas bem diferenciadas entre si. Quando perguntamos à professora Clarice Lispector sobre suas motivações para participar da formação continuada, logo de início a professora relatou seu descontentamento com as estratégias de formação, incluindo a didática da orientadora de estudos:

São as perspectivas que agente vai, em busca de aprender mais, de conhecer. Se bem quando a gente chega lá [no encontro de formação] a realidade é outra. A gente acaba encontrando desmotivação, às vezes pela dinâmica da aula, da orientadora, por que às vezes você “pega” uma orientadora que é totalmente desmotivante, você ficar na formação, então depende muito da orientadora, de como ela vai conduzir a formação.

A professora Cecília Meireles ao relatar sobre as cobranças profissionais decorrentes de sua participação na formação continuada demonstra seu descontentamento com a postura da orientadora de estudos:

O PNAIC está pra proporcionar uma formação melhor para o professor. Não é para o orientador ficar na frente dando ordens. Ele tem que se unir a nós ou ele tem que estar seguro do que está trabalhando conosco. Por que o Estado pega qualquer pessoa pra orientar. Até eu posso ser orientadora do PNAIC por que estou anos e anos numa sala de aula e sei melhor do que qualquer orientador que está lá impondo. Por que não é impor! E sim o melhor em como fazer. Somos adultos pra formar melhor nossos alunos e elas [as orientadoras] estão ali para nos ajudar e contribuir e não querer “lascar” todo mundo dizendo que não sabemos ensinar, que não tá bom! Não é assim não! Precisa melhorar no PNAIC essas trocas, por que o orientador que está lá ele precisa saber que nós também somos formadas em Pedagogia e sabemos os nossos direitos. Ele tem que chegar lá humildemente, passando o que ele sabe e procurando buscar a melhora dos grupos que se formam. Mas se ela se impuser muito ninguém vai mais, por que a gente vai sair de casa num sábado pra ser hostilizado pelo orientador!

A professora Cora Caroline ao relatar sobre os aspectos que considera negativos no programa de formação continuada do PNAIC menciona a troca de orientadoras e a relação instável se estabeleceu em uma dessas trocas. Inclusive a professora associa essa instabilidade na relação à disciplina-base da formação:

Às vezes você pega um [orientador] maravilhoso que a linguagem dele tu absorves claramente, mas tem uns que dificultam, não esclarece as dúvidas, cobra coisas que a gente não tem condições de fazer. Não sei se estão ali pela bolsa, por que é uma bolsa boa, mas assim, a de português, logo no início, eu não gostava muito, por que ela não era aquela pessoa que cativava muito, mas a de matemática “meu Deus!”, pense numa pessoa com carisma. Eu me sentia igual uma menina de alfabetização. Tinha as minhas dúvidas e a [orientadora] vinha com leveza, clareza, consciência, transparência em me explicar. Mas português é chato, matemática é prática. Mas eu não deixei de aprender.

Observa-se que a configuração da formação continuada do PNAIC baseia-se em um modelo de treinamento estruturado para que os professores aprendam metodologias,

especificamente, técnicas de ensino fundamentadas na abordagem construtivista de desenvolvimento e aprendizagem, com foco na psicogênese da língua escrita, entretanto, as condições em que esse treinamento/formação acontece não favorece os processos de aprendizagem dos professores, muito menos os ajuda “[...] a descobrir a teoria, organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e construí-la” (IMBERNÓM, 2010, p. 95).

Isso por que nesse modelo padronizado, percebe-se que o orientador de estudos não participa de forma efetiva do planejamento da formação, visto que ele não é formador e sim orientador, ou seja, ele também passa por um processo de formação, mas diferenciado daquele vivenciado pelo professor que trabalha diretamente com os alunos do ciclo de alfabetização. O orientador também é um executor de ações formativas concebidas de forma descoladas das realidades escolares.

O papel do orientador é coordenar as atividades pedagógicas a serem aprendidas pelos professores, por isso nos encontros de formação é dado bastante ênfase à troca de experiências e à realização de trabalhos em grupo com o objetivo de alimentar a ideia de que o professor é o protagonista da formação, haja vista que tudo que é produzido na formação parte da sua experiência profissional, dos saberes acumulados ao longo do exercício docente.

Contudo, esse protagonismo limita a aprendizagem e o intercâmbio intelectual a experiências de sucesso ou fracasso pedagógico, sem a devida reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, sendo que essa limitação dá-se tanto para o professor quanto para o orientador de estudos.

4.1.4.2 Condições materiais de trabalho das professoras

Outra dimensão da precarização do trabalho das professoras tem a ver com as condições materiais que envolvem a realização do trabalho educativo, ou melhor, a ausência dessas condições. Uma das ações do PNAIC consiste em disponibilizar às escolas, através do eixo suporte pedagógico livros didáticos, literatura infantil, jogos para alfabetização e tecnologias educacionais, mas apenas 52% dos professores informou o recebimento desses recursos, sendo que as tecnologias educacionais constitui uma realidade ainda distante para as escolas públicas estaduais, principalmente para escolas que atendem os anos iniciais. Um percentual significativo de escolas ainda era registrado como Escolas em Regime de Convênio e somente em 2014 o Estado inicia o processo de mudança de nomenclatura dessas escolas em função da Lei Federal nº 12.695/2012, que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas e discrimina que os recursos serão repassados às escolas públicas de educação básica.

Essa mudança de nomenclatura não trouxe avanços significativos, pois Escolas em Regime de Convênio ao serem estadualizadas é sob a condição de contrato de aluguel ou regime de comodato, sendo que ambas as situações tiram a responsabiliza do Estado com a manutenção dos prédios escolares, em nível de reformas mais amplas, por não constituírem parte do patrimônio estadual, mas por outro lado trás como benefícios o aumento das chances de envios de verbas agregadas ao PDDE às escolas estadualizadas.

Porém, existe uma problemática instalada nas escolas da rede estadual referente à administração dos recursos financeiros enviados às escolas, pois três das professoras entrevistadas informou que o Conselho Escolar não está funcionando, outras três informaram que o recurso enviado não é suficiente para atender as necessidades da escola e apenas duas professoras informaram não existir problemas envolvendo o aspecto financeiro na escola. Para não perder o foco da entrevista não entramos em detalhe nessa temática, mas pode acrescentar que a má gestão dos recursos, assim como o repasse insuficiente ocasionam problemas às escolas e ao desenvolvimento do trabalho dos professores.

Quando perguntamos sobre melhorias na qualidade da educação em decorrência da implantação do PNAIC a professora Lucinha Medeiros relata que houve melhorias, mas que estas poderiam ser ampliadas se houvesse mais recursos:

A falta de recursos, a falta de material pra construir um jogo. Essas questões, às vezes atrapalham o nosso trabalho. A gente tem que tá procurando, buscando sucata, material reciclado, então isso atrapalha, e é por isso que não melhorou, mas se tivéssemos mais recursos eu acredito que teríamos melhorado ainda mais a aprendizagem das crianças. Nós não temos material de informática, não temos biblioteca, não temos xerox. A gente tira do nosso bolso e nem sempre a gente tem pra tirar todo dia e a gente precisa de muita atividade. Não dá para o aluno ficar a aula inteira copiando.

Ao perguntarmos sobre as modificações nas condições de trabalho relacionadas aos recursos materiais, tecnológicos, estrutura física a professora Raquel de Queiroz relata que precisou fazer investimentos próprios:

Eu tive que investir. O Estado proporcionando financeiramente, não! Somente os livros, os jogos esses eu recebi. Mas os materiais para a caixa de matemática eu comprei, o cantinho da leitura nos mesmos mandamos fazer. O livro é dado, mas a parte financeira não. O custo é nosso.

Sobre as condições de desenvolver em sala de aula o que era aprendido nos encontros de formação, a professora Cora Carolina faz o seguinte relato:

O que bateu de frente com um programa rico, maravilhosa essa formação, mas quando chegamos na escola, não é isso! Por que nós não temos material. As salas de aula não são padrão. Eu não tenho condições de sentar no chão pra trabalhar matemática com alunos usando as tampinhas de refrigerante. Então não adianta você fazer uma formação dessa e chegar na escola você não ter espaço pra trabalhar. Vieram materiais, livros, jogos, mas quando chega na sala de aula não tem como trabalhar. Eu comprei um monte de petecas para trabalhar com eles, mas não tem espaço.

Tanto na LDB/1996 quanto na Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica há sinalizações para a garantia de condições dignas de trabalho. Entendemos por condições dignas de trabalho: prédios adequados, recursos materiais pedagógicos e tecnológicos, implantação de bibliotecas, laboratórios de informática, tempo destinado à formação e acompanhamento pedagógico. Porém, o quadro de degradação das escolas públicas estaduais tem se intensificado sobremaneira, e as professoras buscam formas de contornar as carências materiais.

A professora Adalcinda Camarão, sobre a possibilidade de desenvolver em sala de aula o que aprende nos encontros de formação, relata o seguinte:

[...] como eu te falei a gente aprende coisas práticas, então a gente trás pra sala de aula o lúdico de uma forma bem prática, dinâmica para os alunos. A gente sai daquela questão de somente a teoria, somente o quadro, apesar de que na escola é praticamente o único recurso que a gente tem: quadro e pincel e também alguns jogos, então a gente acaba trazendo do PNAIC essa experiência e acaba trabalhando com eles em sala de aula [por que] elas ajudam muito o desenvolvimento dos alunos.

Ao analisar suas condições de trabalho a professora Lucinha Medeiros relata que não houve modificações com a implantação do PNAIC, mas houve melhorias, sendo que essas melhorias partem dos improvisos que realiza para contornar a escassez de materiais:

[...] por que eu to buscando coisas novas, por que como te falei os recursos aqui são bem escassos, então como a gente trabalhou lá a construção de jogos com material reciclado, então facilitou nesse sentido, nas ideias que a gente teve mais ideias pra trabalhar com sucata, então nisso ajudou. Não houve melhoras na infraestrutura, em recursos tecnológicos.

Observamos, pelos relatos das professoras, que a política de formação continuada do PNAIC não vem acompanhada de outras políticas, principalmente políticas de financiamento que deem suporte para que as proposições didático-pedagógicas, desenvolvidas durante os

encontros de formação, sejam efetivas. As professoras apropriam-se de um determinado conhecimento, adotam determinadas práticas/técnicas, introduzem mudanças nas suas práticas pedagógicas a partir de recursos financeiros próprios.

Há uma lógica invertida instalada em torno dessa política de formação continuada, haja vista que as professoras precisam dispor de recursos financeiros próprios para trabalhar. Percebe-se, também, que essa uma prática que se naturalizou no meio educacional e concorre para as orientações do BM: diminuir investimentos nas escolas públicas e dividir com as comunidades essa responsabilidade com a escolarização de seus filhos.

Por detrás dessa lógica há o processo de mercantilização da educação. Com degradação/desqualificação da escola pública e de seus trabalhadores tornar-se-ia necessário transferir esses serviços para a iniciativa privada sob o argumento de que nesta esfera a qualidade dos serviços prestados é melhor. Inclusive, alguns discursos dos professores fortalecem essa ideologia. A esse respeito observemos o relato da professora Cecília Meireles:

Quando eu falo que as provas [avaliações de larga escala] estão fora da realidade do nosso aluno é por que eles ainda não aprenderam. Mas se você pegar uma prova dessas e der para um aluno de escola particular, um aluno do 3º ano, ele faz, por que ele já sabe ler e escrever. [Em sua opinião, por que existe essa diferença entre o aluno da escola particular e da escola pública?] Por que os pais incentivam. A família faz a diferença. Em nosso caso, existem pais que não sabem ler. As crianças também são diferentes, são muito pobres, não tem acesso a revistas, jornais e o professor tem que mostrar isso a elas, então, o professor acaba fazendo o trabalho da família e da escola. Os pais da escola particular, quando podem, colocam seu filho na escola de reforço, e os pais da escola pública acham que o professor que tem que dar conta de tudo na sala de aula.

A professora ainda sustenta a sua concepção de desenvolvimento e aprendizagem na cultura do déficit, tanto dos alunos, da família, dos professores e da escola. A professora em sua análise não lembrou ou não quis sinalizar para a responsabilidade do poder público com a educação. Essas concepções deturpadas deixam a entender que o modelo de qualidade está no ensino privado, entretanto, os professores do ensino privado também vivem a precarização do seu trabalho, porém em dimensões diferenciadas do professor da escola pública.

4.1.4.3 Formas de contratação dos professores que atuam no ciclo de alfabetização

Ao realizarmos a primeira etapa do estudo de campo o primeiro dado constatado foi a ausência de professores efetivos trabalhando no ciclo de alfabetização. Ao chegarmos às escolas e perguntarmos sobre os professores que estavam participando da formação

continuada do PNAIC, em uma só voz os coordenadores pedagógicos ou diretores/vice-diretores informavam que todos haviam sido distratados. Das 25 escolas que tentamos contato em apenas 15 havia professores efetivos, mas ainda sim, havia no máximo dois ou três professores. Em apenas uma escola, localizada no bairro do Aurá, em Ananindeua, havia quatro professoras.

Esse quadro demonstra que há um número alto de professores contratados trabalhando no ciclo de alfabetização. Essa rotatividade de professores impossibilita que haja um trabalho contínuo. De acordo com os relatos das professoras as mudanças constantes no quadro de professores apresentam consequências para o processo de aprendizagem dos alunos. Sobre essas dificuldades a professora Raquel de Queiroz relata o seguinte:

Eu acredito que muitas das questões dessas dificuldades [de aprendizagem dos alunos] parte da rotatividade/descontinuidade de professores, por que às vezes o professor pega o primeiro ano e é distratado; o outro professor que vem não sabe onde aquele professor parou [o trabalho], então, ele não consegue nem introduzir por que não participou da formação; quando o aluno chega no segundo ano o professor não consegue aprofundar. Eu sei que temos que ser multiplicadores, mas às vezes não tem aquela eficácia toda quanto à formação, pensada nacionalmente, e eu talvez não consiga repassar para o professor a essência toda do projeto de formação.

No que se refere às melhorias na qualidade da educação com a implantação do PNAIC, a professora Adalcinda Camarão relata que a formação contribuiu muito para o entendimento da alfabetização e do letramento em Língua Portuguesa e Matemática e acrescenta o seguinte:

[...] só não é melhor por que muitos professores são temporários, então eles não concluem o curso. Alguns fizeram português e matemática e terminou o contrato. Os que entraram fizeram os dois últimos [anos de formação], então ficou essa quebra. A gente não tem um quadro de professores [efetivos] que consiga ficar na escola. Eu sou a única aqui da escola que estou no PNAIC há quatro anos. Todas as professoras eram contratadas, saíram e chegaram outras.

A professora Cora Carolina, ao dar sua opinião quanto ao que precisa melhorar no programa de formação do PNAIC, relata o seguinte:

O governo primeiro deveria se preocupar com a permanência desses professores para que as coisas funcionassem. Como é que tu vás fazer uma formação e daqui um tempo tu és dispensada? E o compromisso daquilo que tu aprendeste para repassar para teu aluno. O professor vai levar consigo.

[...]. É preciso uns cinco anos de formação [com os mesmos professores] para ter uma base se funcionou ou não, colocar os coordenadores para acompanhar [a formação] e ter material para você trabalhar.

A professora também relata que essa rotatividade marca um isolamento no seu trabalho pedagógico, pois como as professoras que ingressaram depois de 2013 não fizeram a formação, não há preocupação em organizar a sala com cantinho da leitura, da matemática, dos jogos, assim como ela não encontra apoio na coordenação pedagógica para socializar suas aprendizagens.

A professora Eneida de Moraes relata que essa rotatividade, assim como as longas interrupções na formação, faz com que o trabalho seja um constante recomeçar:

Nós estamos parados com o PNAIC. Eu não consigo entender por que aqui na capital ele para. Eu tenho colegas na UFPA que são do interior e elas continuam cursando [a formação continua]. Nós aqui da capital temos essa quebra. Quando volta, os professores que estavam em dezembro não estão mais, por que foram distratados. Ainda acontece muito isso. É um investimento que eu não sei até que ponto ele está sendo válido, por que tem 50 professores [em formação], apenas 15 são concursados. Faz a primeira fase. Quando volta cadê aqueles professores que começaram? Não estão mais. Ai tu tens que começar do zero. Não está tendo uma continuidade nesse trabalho.

Sabemos que a precarização envolve muitas outras dimensões como a intensificação, a competitividade, burocratização e outros com conotações negativas, mas no decurso de nossa análise essas três dimensões foram as mais evidentes. Em linhas gerais, a operacionalidade da formação continuada do PNAIC trás consigo novas possibilidades para os professores, pois muitos não possuíam esse hábito de socializar, experienciar, aprender, inovar, porém os objetivos por detrás dessas novas possibilidades tendem a engessar o trabalho do professor ao direcionar as aprendizagens da formação continuada às áreas de Língua Portuguesa e Matemática, assim como a não concretização dos dispositivos legais, referente à valorização profissional, reforçam a precarização do trabalho dos professores.

Nesse emaranhado de situações favoráveis e desfavoráveis a profissionalização no âmbito do PNAIC caminha da valorização à precarização e no meio do caminho conduz processos de desprofissionalização docente. Tudo isso por que a perspectiva de formação e profissionalização do PNAIC sustenta-se nas orientações dos organismos internacionais que pretende formar o professor-profissional:

[...] dotado de conhecimento especializado e competências organizacionais; capacidade e disposição para alternar funções escolares e não escolares; condições de ajudar os alunos a encontrarem, organizarem e gerirem o saber; meios de possibilitar ao educando a inserção na sociedade da informação, entre outras qualidades (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 531).

A ANFOPE defende outra perspectiva para a formação docente, a qual deve fundamentar-se na concepção sócio-histórica de educador, no sentido de formar um “[...] profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade do seu tempo, com uma consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade [...]” (ANFOPE, 2000, p. 9).

Para tanto, a associação, de forma persistente, defende a construção de uma Base Comum Nacional para formação de professores, em que a docência seja o fio condutor para a construção da identidade do profissional docente e reafirma como princípio fundamental a sólida formação teórica e interdisciplinar do professor, apoiada na indissociabilidade entre teoria e prática. A formação, então:

[...] deve contemplar não somente a sua sólida preparação teórico-prática, a qualificação desses profissionais (formação básica e continuada), mas incluir também ações que se direcionem para a valorização do trabalho do educador, na medida que propicie melhores condições de trabalho (local, salário, jornada, carreira do magistério, permanência em um local de trabalho), no sentido de resgatar a dignificação profissional do educador no âmbito, das relações sociais globais, ao mesmo tempo em que concorre para uma prática educativa pautada na mudança das relações de trabalho na escola e na reorganização do saber escolar com vistas a responder a realidade concreta das camadas populares com uma escola pública de qualidade (ANFOPE, 1994, p. 17).

Comungamos da mesma perspectiva de profissionalização docente defendida pela ANFOPE. Entretanto, sabemos do desmonte da educação pela ação governamental, assim como, enxergamos possibilidades de transformação da política de formação continuada do PNAIC. Reconhecemos que os professores dos anos iniciais ainda apresentam insegurança para tratar de sua formação e profissionalização, haja vista que a própria instituição da profissão foi um processo bastante conflituoso, do qual os professores, geralmente eram colocados à parte dos debates, mas ainda sim houve avanços, conquistas históricas que na atual conjuntura incomoda aqueles que tentam dominar pela ordem.

5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objeto de estudo a formação continuada de professores que trabalham no ciclo de alfabetização e participam do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Por meio deste estudo pudemos compreender que o modelo de profissionalização docente consolidado no âmbito da Reforma do Estado ancora-se na construção de uma nova identidade e de uma nova cultura profissional. A nova identidade docente configura um novo profissionalismo para os professores, demarcado pela obediência a regras e pela necessidade de alcançar metas, ambas estabelecidas fora do contexto escolar. A nova cultura profissional redefine a profissionalidade dos professores ao implantar, no interior dos sistemas de ensino e das escolas públicas, práticas de gestão empresarial – avaliação de desempenho, prestação de contas, captação de recursos, monitoramento, alcance de metas e outros da mesma natureza.

As novas conotações para a identidade e para a profissionalidade dos professores, pouco a pouco, transformam as relações sociais, desenvolvidas no interior dos espaços escolares, em relações socioeconômicas que ofuscam perspectivas de educação e formação que têm como horizonte a emancipação social, intelectual e moral do ser humano.

Apoiadas no referencial teórico, evidenciamos que a relação da proposta de formação continuada do PNAIC com o modelo de profissionalização docente consolidada no âmbito da Reforma do Estado está amadurecendo e tem como horizonte formar o professor-profissional especialista, técnico infalível, *expert* na resolução de problema, engajado nas intencionalidades da educação como alavanca do desenvolvimento econômico, flexível e polivalente para adaptar o trabalho docente às transformações tecnológicas, socioculturais e político-econômicas da sociedade globalizada.

Alinhado a esse modelo formativo, está sendo construída uma perspectiva de valorização, de identidade e de desenvolvimento profissional para os professores marcada pela ambivalência entre a profissionalização e a precarização do trabalho docente. Fato que corrobora nossa hipótese inicial para este estudo ao constatar que a formação continuada, como um dos eixos da profissionalização docente, é reconhecida como um processo necessário, mas a arquitetura da política de formação continuada do PNAIC, principalmente o seu alinhamento com a política de avaliação em larga escala desenvolvida pelo MEC, engessa as possibilidades de desenvolver uma formação verdadeiramente crítica e reflexiva e tende a desprofissionalização dos professores.

Neste ponto cabe uma primeira inferência. Com relação ao novo *ethos* profissional, pode-se dizer que a identidade do professor está sendo usurpada, pois não é mais necessário trabalhar com os alunos os conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade, haja vista que estes estão disponíveis em diversas fontes e veículos de comunicação e na atual conjuntura são mais importante e necessário desenvolver nos alunos as competências, habilidades e atitudes para lidar com as exigências do mercado global.

Portanto, não cabe mais ao professor a função de selecionar conteúdos curriculares, verificar as metodologias mais adequadas e nem definir de que forma avaliará o processo e o resultado do seu trabalho, tudo isso por que já existe um currículo definido para alfabetizar e letrar os alunos, assim como um modelo de avaliação estruturado e infalível, além de que a formação continuada está lhe ensinando as “melhores” formas para trabalhar com a Alfabetização e o Letramento. Cabe-lhe, agora, ser um professor-profissional inovador, criativo, competitivo, performático e competente para organizar e desenvolver o trabalho pedagógico com eficiência, produtividade e qualidade.

Para cumprir esta tarefa, basta ao professor aprender, compreender e aplicar um diversificado conjunto de técnicas e métodos, a fim de garantir que os alunos do ciclo de alfabetização desenvolvam a leitura, a escrita e o raciocínio-lógico, pois não são necessárias abstrações da realidade, muito menos a compreensão sócio-histórica das relações dos homens e mulheres com a natureza e a sociedade.

Ao registrarmos os impactos da Reforma do Estado na configuração da profissionalização docente evidenciamos que o movimento histórico-social de instituição da profissão docente e das perspectivas de profissionalização foi fortemente marcado pelas transitoriedades da política e da economia, tanto que a profissionalização docente tornou-se uma política de Estado e como política subordinou-se às orientações dos organismos internacionais.

A profissionalização docente alçada à política de Estado permite inferirmos que tanto a educação quanto o trabalho educativo ao assumirem a forma institucionalizada revestiram-se de valores como ética, solidariedade, democracia, mas principalmente, revestiram-se de interesses que podem ou não lograr o bem comum. Essas potencialidades da educação e a força política do trabalho educativo colocaram a profissionalização docente no cerne de uma disputa. De um lado, o capitalismo para manter sua hegemonia necessita ter o controle sobre os processos de formação humana, em todos os níveis e modalidades possíveis (da educação básica ao ensino superior até o ingresso e atuação no mercado de trabalho) e, de outro lado, as

forças sociais necessitam do poder transformador da educação para transcender essa lógica capitalista de concentração de riquezas à custa do aumento da pobreza.

Essa disputa política possibilita muitas interpretações e perspectivas para formação e profissionalização dos professores. Ao identificarmos as perspectivas de formação continuada, consolidadas em meio às reformas educacionais e sua incorporação à proposta de formação continuada do PNAIC, percebemos que no interior das reformas educacionais, as políticas de formação continuada foram (são) materializadas por meio de programas de formação que focalizam a certificação, a atualização e o treinamento profissional e dá coro à perspectiva de profissionalização docente defendida pelos organismos internacionais em formar o professor-profissional.

Contudo, o profissionalismo e a profissionalidade desse professor-profissional são atravessados pela desvalorização sócio-histórica e socioeconômica da profissão, pela desconstrução da identidade docente e pela inércia do poder público em garantir educação pública de qualidade, bem como torna difícil a efetivação de políticas formativas de natureza democrática e participativa. Logo, a valorização e o desenvolvimento profissional e os processos de formação (inicial e continuada) de professores ficam condicionados aos resultados obtidos tanto por professores quanto por alunos ao longo do processo de treinamento profissional.

Pode-se dizer que a política de formação continuada do PNAIC consolida um intenso processo de padronização do ensino ao definir “o que” (conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática), “como” (sequências didáticas, rotinas de trabalho, projetos temáticos) e “por que” (aprender o sistema de escrita alfabética, como condição para exercer a cidadania) ensinar aos alunos que retira dos professores importantes margens de autonomia e de controle do próprio exercício docente.

Em contraposição a concepção de formação continuada em modelo *standart* existe concepções que apontam para a importância de colocar o professor como protagonista de sua própria formação, ou seja, que a ele sejam dadas as oportunidades de participar de todas as etapas da formação, desde a sua concepção/planejamento à avaliação, que sejam criadas condições para a produção e intercâmbio de conhecimentos, que a identidade docente seja fortalecida e que o desenvolvimento profissional seja um contínuo.

O PNAIC, como política de formação continuada, incorpora muitos dos aspectos que fundamentam concepções de formação continuada de caráter democrática e emancipadora, mas ao analisarmos a perspectiva de profissionalização subjacente a essa política e as repercussões da formação continuada na valorização e no desenvolvimento profissional de professores que

trabalham em escolas públicas estaduais da Região Metropolitana de Belém, evidenciamos que a política de formação do PNAIC sinaliza para a valorização dos professores, mas ao efetivar as ações de formação, reforçam a precarização do trabalho dos professores.

Os dados qualitativos demonstram que a valorização está muito mais voltada à experiência profissional das professoras e perpassa pelas necessidades de formação e pela regulação e mudanças das/nas práticas pedagógicas, sendo que esse encadeamento – que define as estratégias para mobilizar os saberes/conhecimentos apropriados e construídos pelas professoras ao longo de sua trajetória profissional, as necessidades de formação frente aos desafios impostos pela sociedade do conhecimento e a apropriação/incorporação de conhecimentos e atividades atrelados às avaliações de larga escala – configura a precarização do trabalho de professores, marcada pela infraestrutura e logística da formação, pela não existência de condições materiais para o desenvolvimento das atividades experienciadas durante os encontros de formação e pela forma de contratação dos professores que trabalham no ciclo de alfabetização que conforme relatos inviabiliza que seja consolidado um trabalho contínuo.

A partir da análise dos dados qualitativos inferimos que a proposta de formação continuada do PNAIC repercute, com conotações positivas, na valorização e no desenvolvimento profissional de professores de escolas públicas estaduais, na medida em que se torna uma oportunidade para os professores socializarem experiências profissionais, promoverem processos de aprendizagem, ampliarem a rede de contatos pessoais e analisarem criticamente os aspectos determinantes dessa política de formação, na qual estão inseridos.

Entretanto, tais possibilidades são eclipsadas, primeiro, pela arquitetura da política de formação do PNAIC que afasta os professores do núcleo das decisões sobre sua própria formação e profissionalização; segundo, pela operacionalidade da formação que intenciona transformar o professor em um profissional competente, performático, habilidoso, criativo e excelente executor de tarefas; terceiro, pela política de desempenho e resultados desenvolvida pelo MEC, cuja implementação redireciona a política educacional colocando-a a sombra das políticas de mercado.

As estratégias formativas desenvolvidas nos encontros de formação são uma importante tecnologia de performatividade presente nos princípios que orientam a formação continuada, dentre eles a mobilização de saberes. Mas ao mesmo tempo, pode tornar-se um mecanismo favorável para a disseminação de práticas pedagógicas que mostrem a possibilidade de organizar o trabalho educativo sem condicioná-lo a lógica da política de desempenho e resultados do MEC.

Entretanto, essa operacionalidade da formação não constituía um *habitus* para as professoras, além do fato de que elas desenvolvem seu trabalho pedagógico sobre constante pressão social, por ter que lidar com as transformações do cenário educacional como a massificação da escolaridade, a heterogeneidade da inclusão e as inovações tecnológicas.

A partir do referencial teórico explicitado ao longo desta dissertação, entende-se que a profissionalização docente como política de Estado não assume o compromisso de formar para emancipação social, profissional e intelectual do ser humano e sim se compromete com o projeto capitalista de sociedade que almeja manter a ordem político-econômica vigente, na qual as profundas divergências sociais envolvendo proprietários de meios de produção e vendedores da força produtiva tendem a acirrar-se.

Contudo, deve-se continuar insistindo no entendimento de que a profissionalização docente é uma forma de defender o direito dos professores e da educação, de resistir à desprofissionalização, enfrentar a desvalorização e a desqualificação do trabalho educativo, lutar contra a precarização do trabalho docente e resgatar o controle sobre a natureza e a especificidade da educação, no sentido de garantir a valorização social da profissão docente.

São árduos os caminhos, mas as possibilidades existem, pois a partir do momento em que os professores conscientizarem-se do potencial existente na produção e mobilização de saberes, na socialização e na colaboração, eles terão condições de modificar o *modus operandi* da formação e desvinculá-la do objetivo macro de treinar e aperfeiçoar os professores para preparar alunos para avaliações externas e lutar por uma verdadeira qualidade na educação que não limite-se a dados quantificáveis.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **As referências da pedagogia das competências**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 497-524, jul./dez. 2004.

ARELARO, Lisete Regina G. **Resistência e submissão**: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (org.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Políticas Nacionais de Formação no Sistema Nacional de Educação**: Base Nacional Comum para a educação básica e a formação de professores. Documento final: XVII Encontro Nacional. Brasília, DF: 2014.

_____. **Documento final: X Encontro Nacional**. Brasília, DF: 2000.

_____. **Documento final: VII Encontro Nacional**. Niterói, RJ: 1994.

_____. **Documento final: IX Encontro Nacional**. Campinas: SP, 1998.

ASSUNÇÃO, Mariza Felipe. **O mito da virtuosidade da educação**: trabalho docente e as avaliações externas na educação básica. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Pará. Belém: PA, 2013.

BACH, Maria Regina e LARA, Ângela Mara de B. **Revisitando a reforma do Estado**: os anos 1990 e as políticas em educação no início do século XXI. ANPED SUL, 2012.

BALL, Stephen. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de pesquisa, v. 35, n. 26, p. 539-564, set./dez. 2005.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Estratégia 2020 para a educação do grupo Banco Mundial. Resumo executivo. Washington, DC. 2011.

_____. **Prioridades y estrategias para la educación:** examen Del Banco Mundial. Washington, DC. 1996.

BARDIN, Lurence. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASSO, Itacy Salgado. **Significado e sentido do trabalho docente.** Caderno Cedes. v. 19, n. 44. Campinas. Abril, 1998. Disponível em www.scielo.br.

BAUER, Adriana. **Avaliação de impacto de formação docente em serviço:** o programa Letra e Vida. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo: s.n., 2011.

BRASIL. Casa civil. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF: 2007b. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 20 set. 2016.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF: 2009a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 22 set. 2016.

BRASIL. Casa civil. **Decreto nº 8.752**, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: 2016a. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm>. Acesso em 22 set. 2016.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 10.172** de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: 2001. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em 15 mar. 2011.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: 2006b. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2011.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 11.738**, de 16 de julho de 2008b. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 30 jun. 2017.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 12.014**, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, DF: 2009b. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112014.htm. Acesso em 20 abr. 2017.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 12.695**, de 25 de julho de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas e dá outras providências. Brasília, DF: 2012e. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm. Acesso em: 30 jun. 2017.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: 2013. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 20 abr. 2017.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Brasília, DF: 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acessado em: 26 nov. 2015.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e outras providências. Brasília, DF: 2017a. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 30 abr. 2017.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (texto original). Brasília, DF: 1996. Disponível em: <www2.camara.leg.br/.../lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 nov. 2016.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.394**. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (texto atualizado). Brasília, DF: 2017b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm>. Acessado em 30 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: DF, 1995. Disponível em < <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Organizações sociais**. 5. ed. Brasília, DF: 1998. Disponível em <www.bresserpereira.org.br/documents/mare/os/caderno2.pdf>. Acesso em: 30 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Programa Toda Criança na Escola**. Brasília, DF: 1997a. Disponível em: < http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=18150>. Acesso em: 20 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Programa Toda Criança aprendendo**. Brasília, DF: 2003. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001798.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**: caderno de apresentação. Brasília, DF: 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Formação do professor alfabetizador**: caderno de apresentação. Brasília, DF: 2012c.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Brasília, DF: 2012d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução. Brasília, DF: 1997b. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 08 mai. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 4**, de 20 de fevereiro de 2008. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Brasília, DF: 2008a. Disponível em: < portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf>. Acesso em 09 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 45**, de 7 de dezembro de 2006. Consulta referente à interpretação da Lei Federal nº 11.274, de 6/2/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries

iniciais do Ensino Fundamental. Brasília, DF: 2006a. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 11 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.094**, de 30 de setembro de 2016. Altera dispositivos da Portaria MEC no 867 que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e define suas diretrizes gerais; da Portaria MEC nº 1.458 que define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e da Portaria MEC nº 90 que define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília, DF: 2016b. Disponível em: <pacto.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.129**, de 27 de novembro de 2009. Constitui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: 2009c. Disponível em: <www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo2016.pdf>. Acesso em: 19 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.328**, de 23 de setembro de 2011. Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos profissionais da educação básica. Brasília, DF: 2011. Disponível em: <portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_downloads%gid=10039>. Acesso em: 08 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.458**, de 14 de dezembro de 2012. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF: 2012b. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes>>. Acesso em: 17 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 867**, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF: 2012a. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes>>. Acesso em: 17 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede nacional de formação continuada de professores da educação básica**: orientações gerais. Brasília, DF: 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 14 de janeiro de 2010. Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: 2010a. Disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2010-pdf/2483-rceb001-10>. Acessado em: 09 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 7**, de 14 de dezembro de 2007. Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: 2007a. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: 2015b. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 03 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: 2010b. Disponível em: Acessado em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 25 dez. 2011.

BRUNS, Barbara; EVANS, David; LUQUE, Javier. **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos**. Publicações Banco Mundial, 2011. Mimeo.

COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES (CONARCFE). **II Encontro Nacional**. Goiânia: GO, 1986.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**; tradução Sandra Trabuco Velenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORRAGIO, Jose Luis **Las propuestas Del Banco Mundial para la educación: sentido oculto o problemas de concepción?** Disponível em: <<http://coraggioeconomia.org/jlc/archivos%20para%20descargar/SANPABLO.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

CORREIA, José Alberto; LOPES, Amélia; FELGUEIRAS, Margarida Louro. **Análise de necessidades na formação profissional de professores**. Universidade do Porto: PT, 1994. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54209/2/44512.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2017.

COSTA, Edinilza Magalhães da. **As políticas de formação dos profissionais da educação e a profissionalização docente**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará. Belém: PA, 2006.

CROZATTO, Rosa Venice Curti. **Formação continuada pró-letramento: alfabetização e linguagem e a prática do professor: um estudo de caso.** Universidade Estadual de Londrina. Londrina: PR, 2011.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casemiro. **Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003.

DOMINGUES, Mauro Roberto de Souza. **As implicações da Prova Brasil nas políticas de formação dos professores da SEMEC entre os anos de 2005 a 2011.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará. Belém: PA, 2013.

DUBAR, Claude. **A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional.** Tradução: Fernanda Machado. Cadernos de pesquisa, v. 42, n. 146, p. 351-367, mai/ago 2012.

ENGUITA, Mariano. **A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização.** In: Dossiê: **interpretando o trabalho docente.** Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 4, pp. 41-61, 1991. Disponível em: <https://www.academia.edu/15773660/Teoria_e_Educa%C3%A7%C3%A3o_Dossi%C3%AA_interpretando_o_trabalho_docente>. Acesso em: 17 nov. 2016

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. **Professor: protagonista e obstáculo da reforma.** Educação e pesquisa, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. **Professor: a profissão que pode mudar o país?** In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os Slogans na política educacional.** 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

FANFANI, Emílio Tenti. **Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 99, pp. 335-353, Mai./Ago. 2007.

FERNANDES, Danielle Cireno. **Precarização do trabalho.** In: OLIVEIRA, A. DUARTE, A.M.C; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.CDROM. Disponível em: <www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>. Acesso em: 20 fev. 2017.

FERREIRA, Diana Lemes. **A organização para cooperação e desenvolvimento econômico (OCDE) e a política de formação docente no Brasil.** (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Pará. Belém: PA, 2011.

FRANCO, Maria Laura. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, PT: Editora Porto, 1999. Disponível em:
<www.researchgate.net/publication/233966703_Formacao_de_Professores_Para_uma_Mudanca_Educativa>. Acesso em: 12 set. 2016.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPÓLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. **As identidades docentes como fabricação da docência**. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

GUHA, Moni. **O colapso do socialismo**. Disponível em:
<www.hist_socialismo.com/does/GuhaCplapsoSocialismo.pdf>. Acesso em : 24/12/2016.

HAGUETE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 3 ed.rev. e atual. Petrópolis: Vozes, 1992.

IMBERNÓM, Francisco. **Formação continuada de professores**; tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LÉLIS, Úrsula; SOUZA, Vilma. **Precarização do trabalho docente e gestão democrática da escola: antinomias que se entrecruzam no cotidiano escolar**. Revista Educação e política em debate, v. 2, n. 2, jul./dez. 2012.

LIMA, Kátia Regina de Sousa; MARTINS, André Silva. **Pressupostos, princípios e estratégias**. In: NEVES, Lúcia Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital**. São Paulo: Xamã, 2005.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes**. Educação e sociedade, v.25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

LUZ, Iza Cristina Prado da. **Política de formação continuada de professores: a repercussão do Programa pró-Letramento no trabalho de professores de escolas públicas.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará. Belém: PA, 2012

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. **A organização da escolaridade em ciclos no contexto do Ensino Fundamental de Nove Anos: reflexões e perspectivas.** Jornal de políticas educacionais, n 11. Jan/jun 2012, p. 03-11. Acesso em: 12 abr. 2015.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento, execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** 7. Ed. 2. Reimp. São Paulo: Atlas, 2009.

MARÍN, Alda Junqueira. **Precarização do trabalho docente.** In: OLIVEIRA, A. DUARTE, A.M.C; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.CDROM. Disponível em: www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>. Acesso em: 20 fev. 2017.

MARTINS, Leoneide Maria Brito. **Um estudo sobre a proposta de formação continuada de professores de leitura e escrita no programa pró-letramento: 2005/2009.** (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita. Marília: SP, 2010.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **A política da OCDE para educação e a formação docente. A nova regulação?** Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **O papel da escola na construção dos saberes e os limites da noção de competências.** In: FERREIRA, Eliza Bertolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Crise da escola e políticas educativas.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **Profissão e trabalho docente em tempos de reforma da educação superior.** GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira; LIMA, Rosângela Novaes (Org.). **Políticas públicas educacionais: o governo Lula em questão.** Belém: CEJUP, 2006.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **Reformas internacionais da educação e formação de professores.** In: SOUZA, Denise Trento Rebello de; SARTÍ, Flávia Medeiros (Org.). **Mercado de formação docente: constituição, funcionamentos e dispositivos.** Belo Horizonte, MG: Fino traço, 2014.

MAUÉS, Olgaíses; CAMARGO, Arlete Maria Monte de Camargo. **Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 42, n. 28, p. 149-174, jan./abr. 2012. Acesso em: 10 dez. 2015.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. **Formação continuada de professores: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita. Araraquara: SP, 2007.

MEDEIROS, Simone; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A formação de professores da educação básica: embates, disputas e tensões no contexto da reforma educacional.** In: NETO, Antônio Cabral; OLIVERIA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. **Trabalho docente: desafios no cotidiano da educação básica.** Campinas, SP: Mercado das Letras; Natal, RN: UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes Profa (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores).** *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil.* São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/profa-programa-de-formacao-de-professores-alfabetizadores>>. Acesso em: 29 dez. 2016.

MONTINO, Mariany Almeida. **“Telefone sem fio” possíveis leituras dos diálogos entre os programas oficiais de ensino e os professores de séries iniciais do Ensino Fundamental.** (Tese de Doutorado). Faculdade Estadual de Campinas. Campinas: SP, 2011.

MORAES, Maria Célia Marcondes. **Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação de Maria Célia de Moraes.** Revista Portuguesa de Educação. Universidade de Minho, Portugal, n. 14, p. 7-25, 2001.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professor e profissão docente.** In: NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <HTTP://hdl.handle.net/10451/4758>. Acesso em 08 jun. 2016.

_____. **O passado e o presente dos professores.** In: NÓVOA, Antônio. **Profissão professor;** tradução Irene Lima Mendes, Regina Correia, Lisa Santos Gil. Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. **Os professores e as Histórias da sua vida.** In: NÓVOA, Antônio (org.). **Vida de Professores.** Portugal: Porto Editora, 2007.

_____. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa, PT: Educa, 2009. Disponível em: <http://www.ete pb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf>. Acesso em 10 mar. 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.** Educação e sociedade, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil**. Educar em Revista, Curitiba, n. especial 1, pp. 17-35, 2010.

OLIVEIRA, João Ferreira de. **A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas**. In: FERREIRA, Eliza Bertolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2013.

PARÁ (Estado). Assembleia Legislativa. **Lei nº 8.030**, de 21 de junho de 2014. Dispõe sobre a jornada de trabalho e as aulas suplementares de professores da Educação Básica da rede pública de ensino do Estado do Pará. Disponível em: <sintepp.org.br>. Acesso em: 26 nov. 2016.

PARÁ (Estado). Assembleia Legislativa **Lei nº 7.442**, DE 2 DE JULHO DE 2010. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará e dá outras providências. Disponível em: <sintepp.org.br>. Acesso em: 22 abr. 2015.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Brasília: DF, 1997. Disponível em: <www.bresserpereira.org.br/papers/1998/A_reforma_do_estado_dos_anos_90.pdf>. Acesso em 20 set. 2016.

PEREIRA, Mary Jose Almeida. **A política de formação continuada da SEMEC de Belém: o projeto expertise sob o “olhar” dos professores**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará. Pará, 2015.

REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE PREPARAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO (CONARCFE). **I Encontro Nacional**. Belo Horizonte, GO, 1983.

RICHARDSON, Roberto Jarry (et al.). **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

RIGOLON, Walkiria de Oliveira. **Formação continuada de professores alfabetizadores**. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1993.

RODRIGUES, Marilda Merência. **Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana.** (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: SC, 2008.

ROJAS & ROJAS, Morelba. **La autonomia docente en el marco de la realidad educativa.** Educere, Venezuela, v. 8, n. 24, pp. 26-33, enero/marzo 2004. Acesso em: 30 mai. 2015.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional.** Revista Brasileira de Educação. v. 12. n. 34 jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista brasileira de educação. v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b. cap. 1. p. 11-20; cap. 4. p. 75-88.

SCANFELA, Ana Teresa. **Mudanças na alfabetização e resistência docente na “voz” de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental: implicações das medidas políticas na prática pedagógica.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho. São Paulo, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **Profissionalização docente.** In: OLIVEIRA, A. DUARTE, A.M.C; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.CDROM. Disponível em: <www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>. Acesso em: 07 set. 2016.

SHIROMA, Eneida Oto. **Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente.** Trabalho e Educação, v. 13, n. 2, pp. 113-125, ago./dez. 2004.

SHIROMA, Eneida Oto. **O eufemismo da profissionalização.** In: MORAES, Maria Célia Marcondes (org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente**. Perspectiva, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; SANTOS, Fabiana Antonio dos. **Slogans para a construção do consentimento ativo**. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os Slogans na política educacional**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

SILVA, Camilla Croso et all. **Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina**. In: HADDAD, Sérgio (org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Ilse Gomes. **A reforma do Estado brasileiro nos anos 90: processos e contradições**. São Paulo, 2001. Disponível em: revista.pucsp.br/index.php/15/article/view/18778. Acesso em: 25 mar. 2017.

TARDIF, Maurice. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 34, n. 123, pp. 551-571, abr./jun. 2013.

TORRES, Rosa Maria. **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial**. In: TOMASI, Livia; WARDE, Maria Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VILLELA, Heloísa. **O mestre-escola e a professora**. In: LOPES, Eliana Marta; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte, MG: 2010.

WONSIK, Ester Cristiane; CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **A valorização e a precarização do trabalho docente: um estudo de políticas públicas a partir de 1990**. Seminário de pesquisa do PPE. Universidade Estadual de Maringá. 2013.

ZANARDINI, João Batista. **Considerações sobre o papel da educação eficiente como estratégia para o alívio da pobreza**. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os Slogans na política educacional**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO
 LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TRABALHO DOCENTE E TEORIAS
 E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

TERMO DE CONSENTIMENTO E ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convido você professor(a) a participar da pesquisa **Formação continuada e profissionalização docente: as repercussões do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** (título provisório), desenvolvida por Michelle Castro Silva, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, sob a orientação da Prof. Dra. Eliana Felipe. A pesquisa tem por objetivo geral **analisar a relação entre a formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o processo de profissionalização docente estruturado a partir da Reforma do Estado Brasileiro.**

Atendendo o que prescreve a Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, onde consta a determinação de que para todo e qualquer trabalho realizado com seres humanos é necessário prévia autorização, esclareço que a identidade dos(as) professores(as) será preservada e a autorização para uso das informações obtidas com este questionário será dada a pesquisadora por meio da assinatura deste termo de consentimento e assentimento livre e esclarecido. Desde já agradeço a compreensão e colaboração.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, telefone _____, email _____, informo que entendi as informações apresentadas neste termo de consentimento e assentimento livre e esclarecido e concordo em participar da pesquisa – **Formação continuada e profissionalização docente: as repercussões do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** – como respondente deste questionário com perguntas abertas e fechadas (totalizando 40 perguntas), elaborado pela pesquisadora apresentada acima.

_____ (PA), _____ de Outubro de 2016.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO
 LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TRABALHO DOCENTE E TEORIAS
 E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

QUESTIONÁRIO

I – Identificação do(a) professor(a)

Nome: _____

Escola: _____

II – Formação Profissional do(a) professor(a)

1) Qual sua formação acadêmica?

a) Magistério – Ensino médio

b) Graduação:

() Pedagogia () Formação de Professores () Outra. Qual? _____

c) Especialização

d) Mestrado

e) Doutorado

2) Há quanto tempo você atua em turmas dos anos iniciais no ensino fundamental público?

() 1 a 3 anos () 4 a 6 anos () 7 a 9 anos () acima de 10 anos

3) Você participou ou está participando de outros programas de formação, além do PNAIC?

() Sim () Não

[caso tenha respondido sim a questão (5), responda a questão 5.1]

3.1) Você observou semelhanças do programa com o PNAIC?

() Sim () Não

17.2) As mudanças que você promoveu mostraram-se relevantes para o processo de ensino-aprendizagem?

Sim Não Parcialmente

18) Você se apropriou e colocou em prática alguma das atividades pedagógicas desenvolvidas durante os encontros de formação?

Sim Não

[caso tenha respondido sim a questão (20), responda a questão 20.1]

18.1) Essa apropriação mostrou-se significativa para o seu trabalho pedagógico?

Sim Não Parcialmente

19) Houve mudanças nas relações profissionais entre os(as) professores(as) em decorrência da formação?

Sim Não

[caso tenha respondido sim a questão (21), responda as questões 21.1 a 21.2]

19.1) Essas mudanças possibilitam novas formas de planejar o trabalho pedagógico escolar?

Sim Não Parcialmente

19.2) Essas mudanças instituem outras formas de avaliar a aprendizagem escolar?

Sim Não Parcialmente

20) Houve mudanças na gestão escolar que favorecem a participação dos(as) professores(as) nos processos de decisão administrativa que influenciem a organização do trabalho pedagógico escolar?

Sim Não Parcialmente

VI - Monitoramento da Formação do PNAIC

21) Você considera relevante para sua prática pedagógica as atividades solicitadas pelo Sistema de Informação do Pacto (SISPACTO)?

Sim Não

22) Caso deixe de realizar/preencher alguma das atividades do SISPACTO você sofre algum tipo de advertência?

Sim Não

23) O(a) orientado(a) de estudos direciona atividades a serem realizadas com a sua turma?

Sim Não

[Caso você tenha respondido sim a questão (27), responda as questões (25.1 a 25.5)]

23.1) Você realiza as atividades que o(a) orientador(a) direciona?

Sim Não

23.2) Você socializa as atividades direcionadas pelo(a) orientador(a) com outros(as) professores(as)?

Sim Não

23.3) Você faz adaptações nas atividades direcionadas pelo(a) orientador(a) de modo a atende as particularidades da sua turma?

Sim Não

23.4) Você socializa com outros professores as atividades adaptadas por você?

Sim Não

23.5) Você considera relevante para sua prática pedagógica as atividades que o(a) orientador(a) direciona?

Sim Não

24) O(a) orientador(a) de estudos realiza visitas na escola onde você atua?

Sim Não



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO
 LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TRABALHO DOCENTE E TEORIAS
 E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

TERMO DE CONSENTIMENTO E ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convido você professor(a) a participar da entrevista referente a segunda fase da pesquisa **Formação continuada e profissionalização docente: as repercussões do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**, desenvolvida por Michelle Castro Silva, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, sob a orientação da Prof^a. Dra. Eliana da Silva Felipe. A pesquisa tem por objetivo analisar a relação entre a proposta de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o processo de profissionalização docente estruturado no contexto das reformas educativas implementadas a partir da Reforma do Estado Brasileiro.

Atendendo o que prescreve a **Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde**, onde consta a determinação de que para todo e qualquer trabalho realizado com seres humanos é necessária prévia autorização, esclareço que a identidade dos(as) professores(as) participantes será preservada e que a autorização para uso das informações obtidas através desta entrevista será dada a pesquisadora por meio da assinatura deste termo de consentimento e assentimento livre e esclarecido. Desde já agradeço a compreensão e colaboração.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, telefone _____, email _____, informo que entendi as informações apresentadas neste termo de adesão e que concordo em participar da entrevista-teste referente a segunda fase da pesquisa **Formação continuada e profissionalização docente: as repercussões do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**, como respondente da entrevista semiestruturada elaborado e realizada pela pesquisadora Michelle Castro Silva sob a orientação da Prof^a. Dra. Eliana da Silva Felipe.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TRABALHO DOCENTE E TEORIAS
E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Quais as suas motivações para participar da formação continuada do PNAIC?
- 2) Quais eram as suas expectativas ao ingressar na formação? Que aspectos da formação atendem suas expectativas?
- 3) Você considera que a formação do PNAIC valoriza a sua experiência profissional? Que aspectos evidenciam essa valorização?
- 4) Como acontece a sua participação na definição dos temas ou da metodologia a ser trabalhada durante os encontros de formação?
- 5) O que você aprende nos encontros de formação continuada há condições de ser desenvolvido em sala de aula? Quais atividades pedagógicas que você adotou efetivamente? Por quais motivos você as adotou? Se você não estivesse participando da formação do PNAIC você adotaria essas atividades pedagógicas? Após a conclusão do PNAIC, você pretende continuar empregando essas atividades no seu trabalho?
- 6) A formação continuada do PNAIC lhe trouxe novas demandas profissionais, financeiras ou pessoais?
- 7) O fato de estar participando da formação continuada influencia algum tipo de cobrança profissional, seja por parte equipe gestora da escola, do Estado ou de você mesma? Que tipo de cobranças?

8) As suas condições de trabalho (recursos materiais e didáticos, recursos tecnológicos, estrutura física, assessoramento pedagógico) modificaram em decorrência de sua participação na formação? Especifique o que modificou?

9) Você já questionou a si mesma ou ao orientador de estudos o “porque” da formação dar ênfase a área de letramento e alfabetização e matemática? Você concorda com a ênfase nessas áreas?

10) Durante os encontros formativos há algum direcionamento para atender os descritores das avaliações de larga escala (Provinha e Prova Brasil e ANA)? Você concorda com esse direcionamento?

11) A formação possibilitou um trabalho mais colaborativo entre os professores? Que elementos evidenciam essa colaboração?

12) O que você considera positivo e negativo no programa de formação continuada do PNAIC?

13) Durante os encontros de formação você argumenta sobre os aspectos que considera positivos e negativos no programa de formação? Suas argumentações são levadas em consideração?

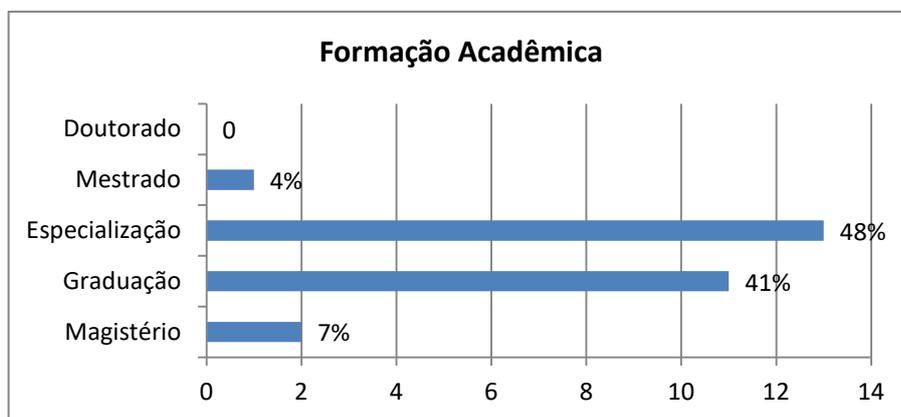
14) Em sua opinião, o que precisa melhorar no programa de formação continuada do PNAIC, no sentido de minimizar e reverter os aspectos negativos?

15) É possível dizermos que a qualidade da educação melhorou (ou pelo menos melhorará?) com a implantação do PNAIC? O que melhorou (ou poderá melhorar)? Que elementos evidenciam essas melhorias?

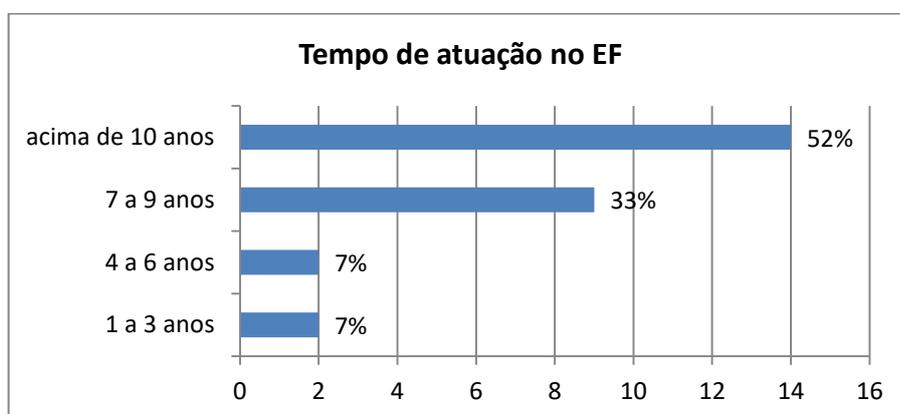
TABULAÇÃO DOS DADOS OBJETIVOS

II) Formação profissional do (a) professor (a):

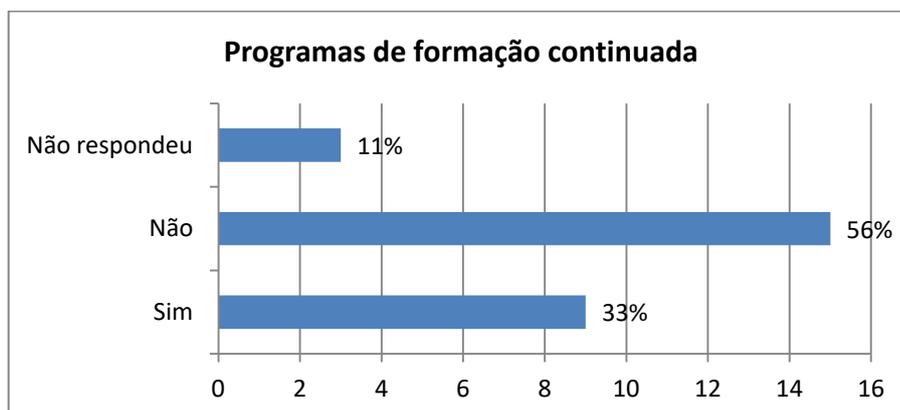
1) Qual a sua formação acadêmica?



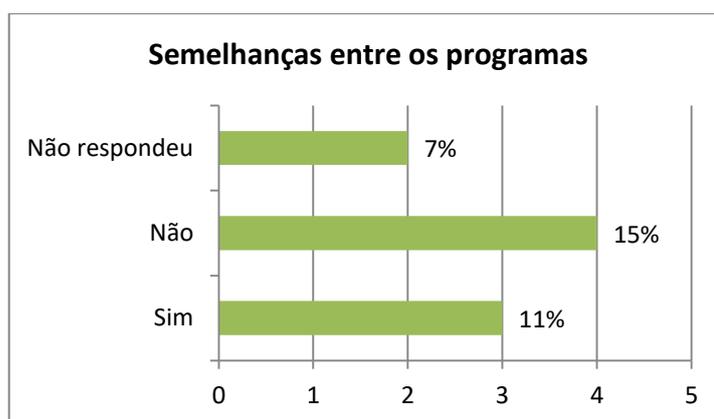
2) Há quanto tempo você atua em turmas dos anos iniciais no ensino fundamental público?



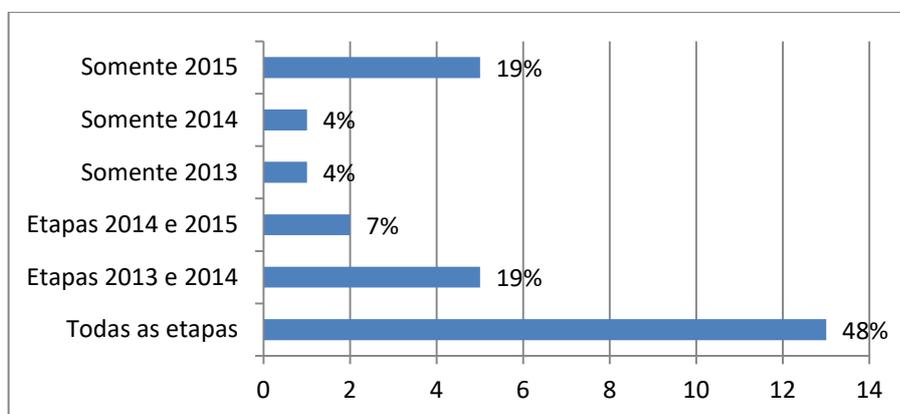
3) Você participou ou está participando de outros programas de formação continuada?



3.1) Você observou semelhanças do programa com o PNAIC:

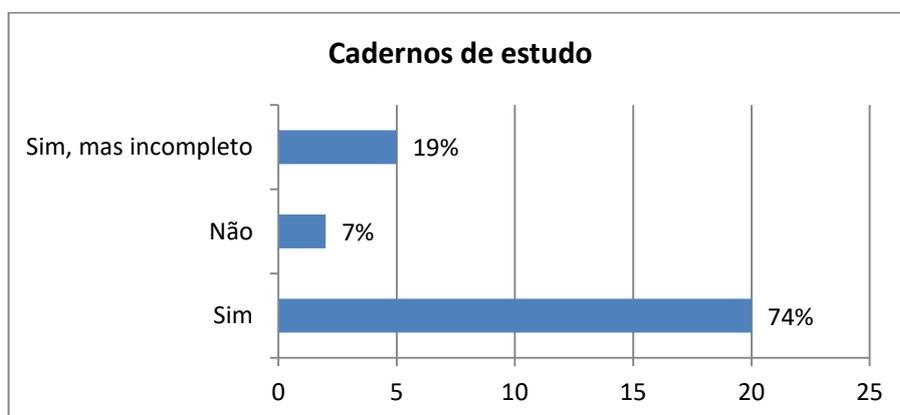


4) Quais etapas da formação do PNAIC você participou?

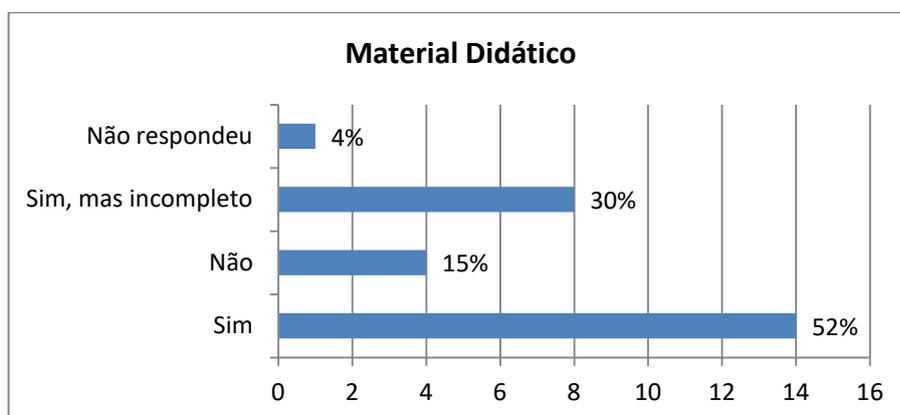


III) Redes de apoio à formação dos (a) professor (a):

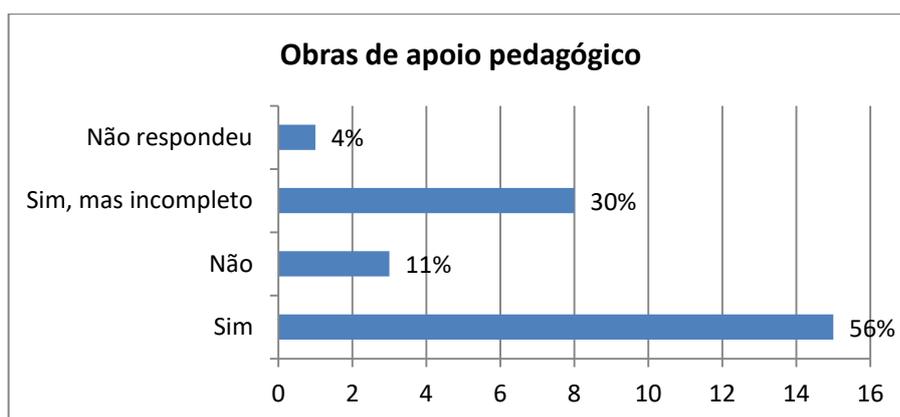
5) Você recebeu os cadernos de estudo do PNAIC?



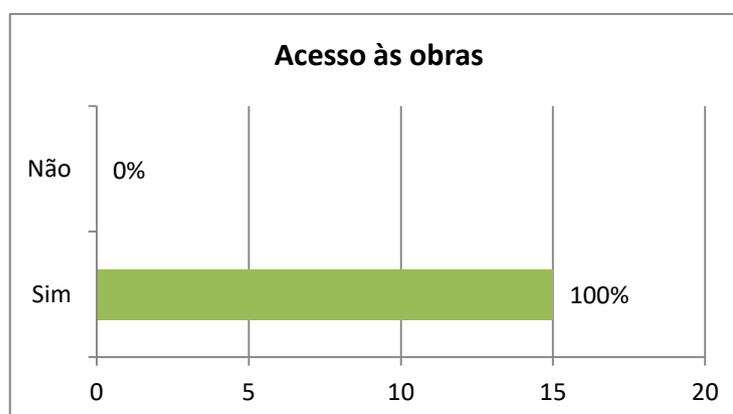
- 6) A sua turma recebeu livros didáticos, obras literárias e jogos pedagógicos destinados, exclusivamente, às turmas do 1º ao 3º ano?



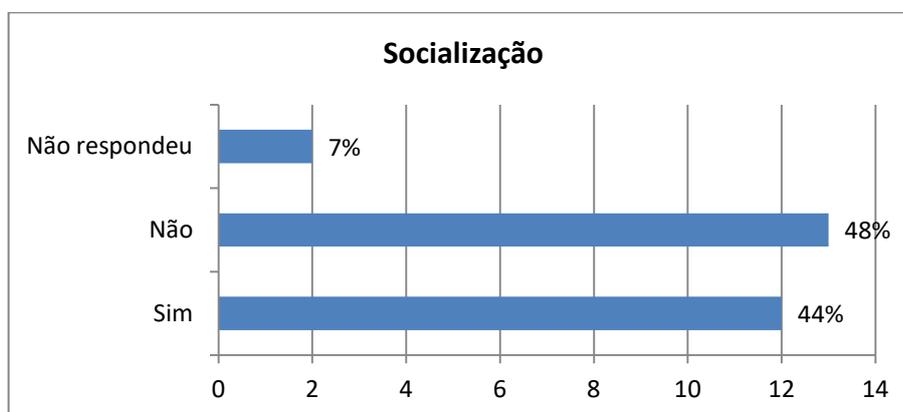
- 7) Sua escola recebeu obras de apoio pedagógico, de literatura e pesquisa, destinadas aos professores, pelo MEC?



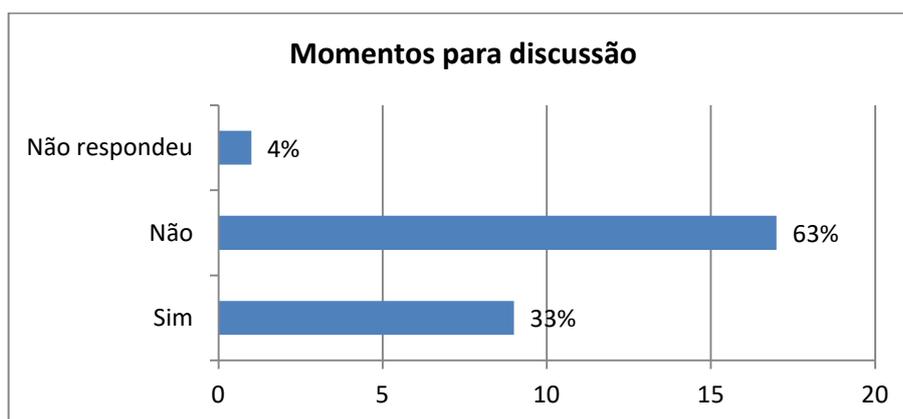
- 7.1) Você tem acesso a essas obras de apoio aos professores?



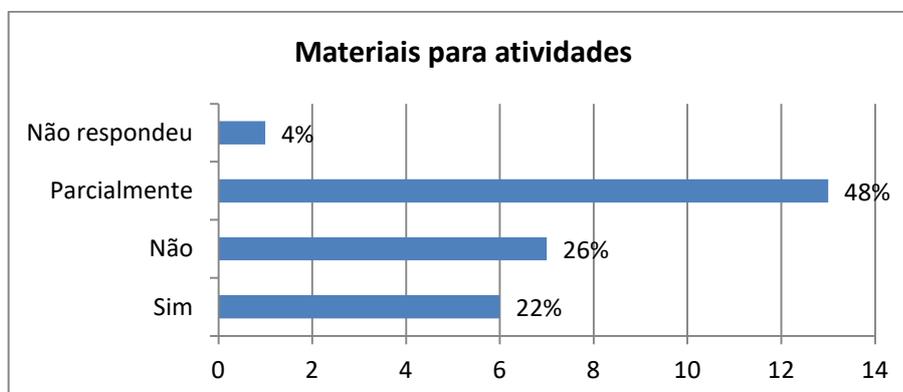
- 8) Na escola onde você atua há socialização entre os(as) professores(as) das atividades experienciadas durante os encontros formativos do PNAIC?



- 9) A coordenação pedagógica da escola onde você atua promove momentos para discutir as ações do PNAIC?

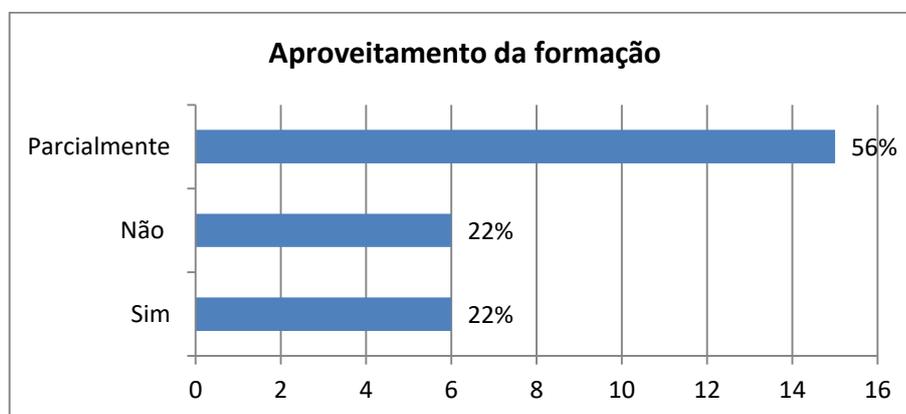


- 10) A escola onde você atua fornece os materiais necessários para que você possa realizar as atividades sugeridas durante os encontros de formação do PNAIC?

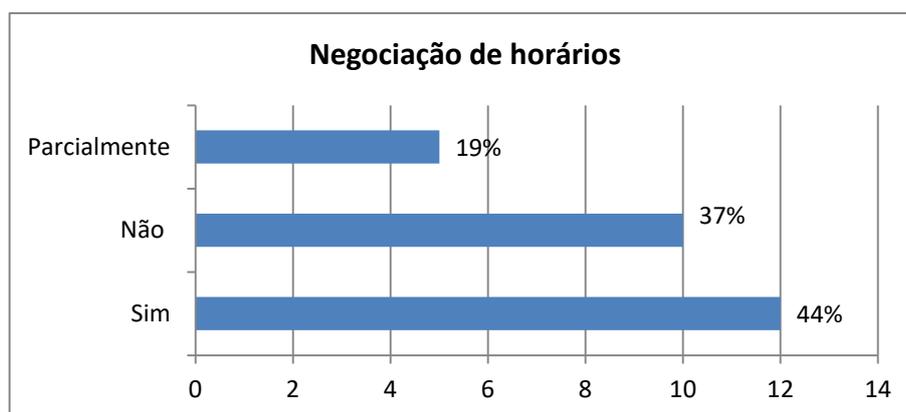


IV – Configuração da formação continuada do PNAIC

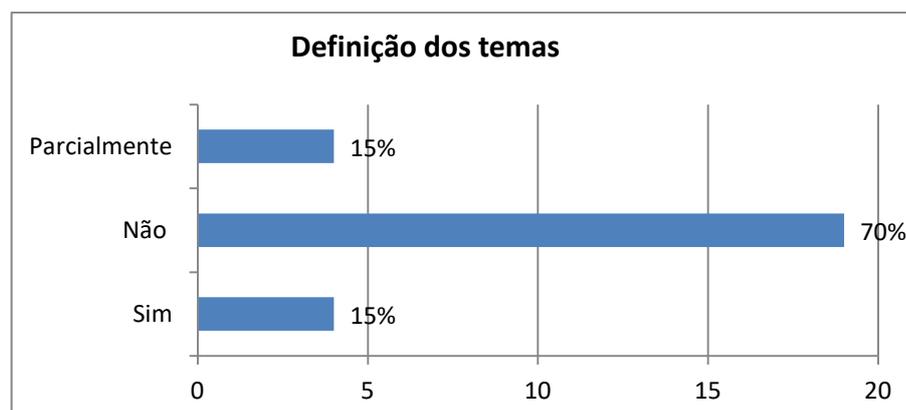
11) Com relação aos dias e horários você considera que tem um bom aproveitamento dos encontros de formação?



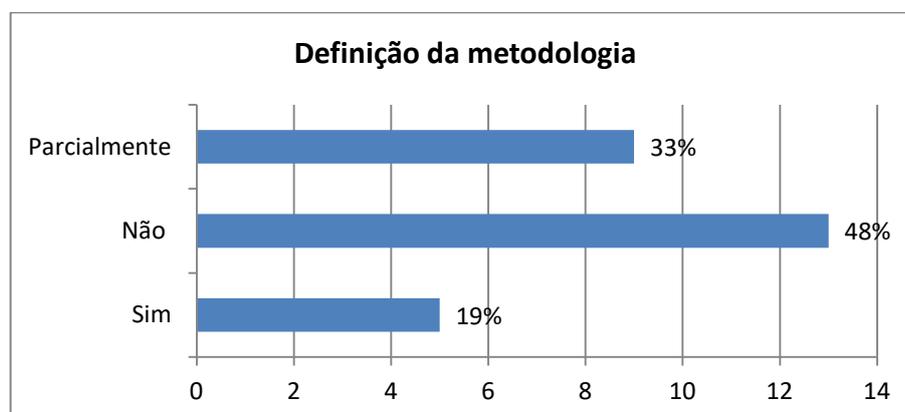
12) Há negociação, entre professores(as) e orientadores(as) de estudo, com relação aos dias e horários dos encontros formativos?



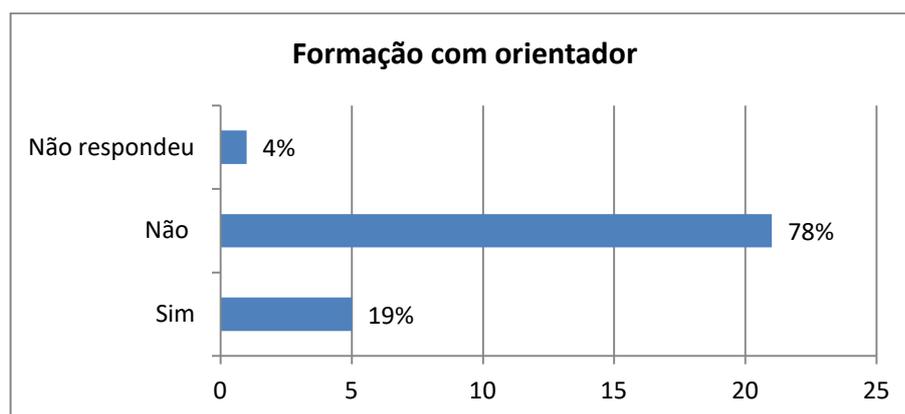
13) Você participa na definição dos temas a serem trabalhados durante os encontros de formação?



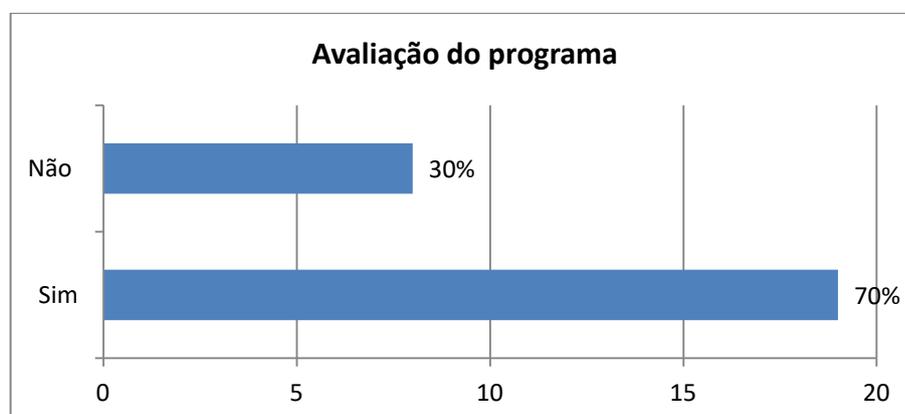
14) Você participa na definição da metodologia a ser desenvolvida nos encontros de formação?



15) Durante a formação é solicitado aos(as) professores(as) a realização de avaliações acerca da estrutura organizacional e operacional da formação?

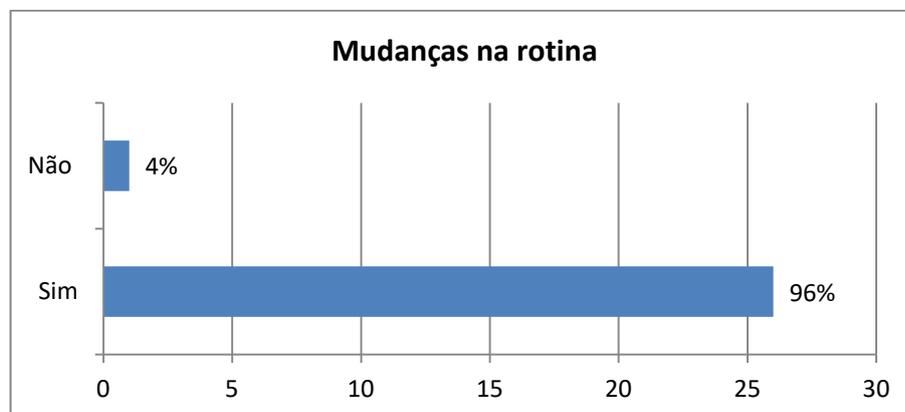


16) Você e os(as) professores(as) da escola onde atua fazem a formação com o(a) mesmo(a) orientador(a) de estudos, independente da turma (1º, 2º ou 3º ano) em que exerce o trabalho educativo?

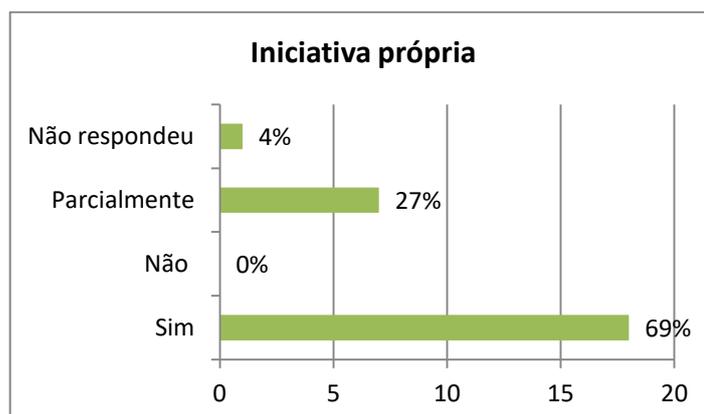


V – Repercussão da formação do PNAIC no trabalho pedagógico

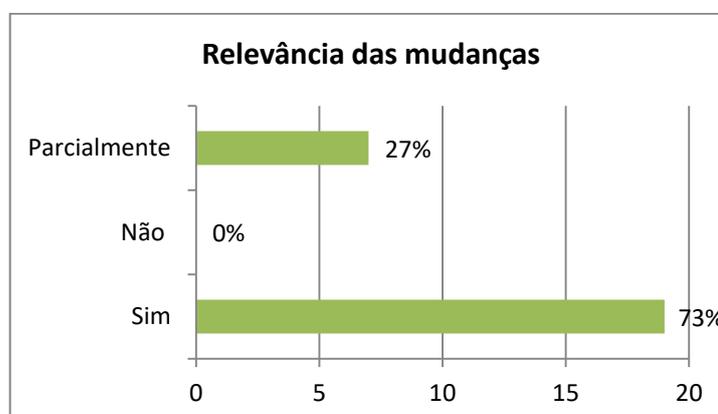
17) O modo como a formação foi pensada e é instituída lhe fez promover mudanças na organização da sua rotina profissional?



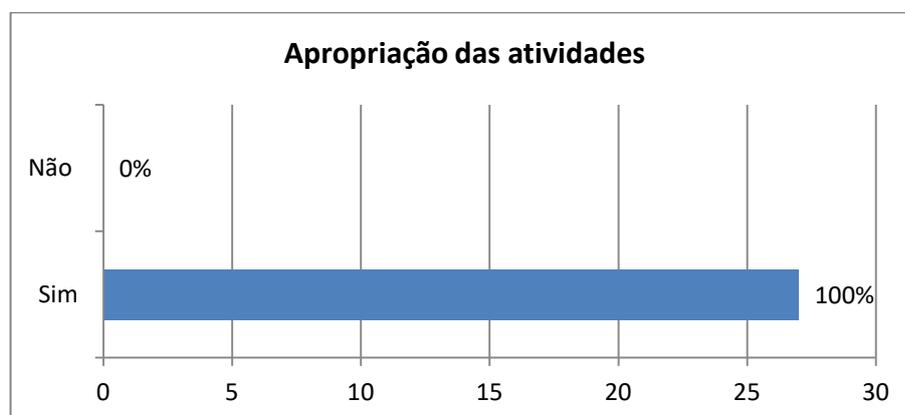
17.1) As mudanças que você promoveu foram de iniciativa própria?



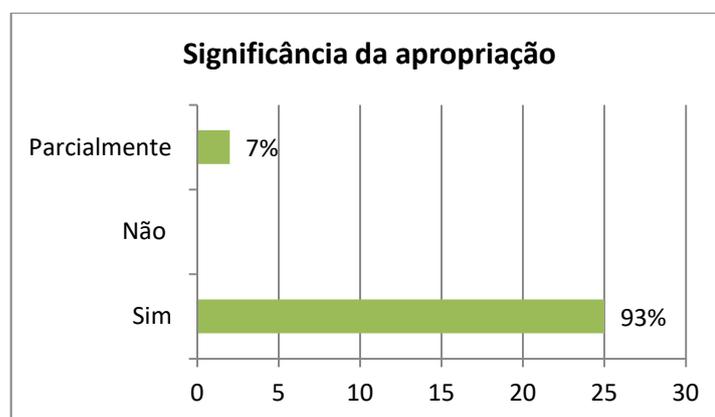
17.2) As mudanças que você promoveu mostraram-se relevantes para o processo de ensino-aprendizagem?



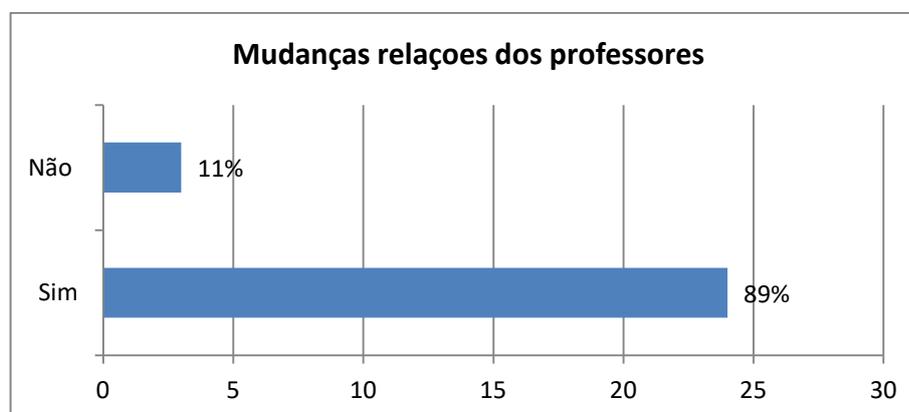
18) Você se apropriou e colocou em prática alguma das atividades pedagógicas desenvolvidas durante os encontros de formação?



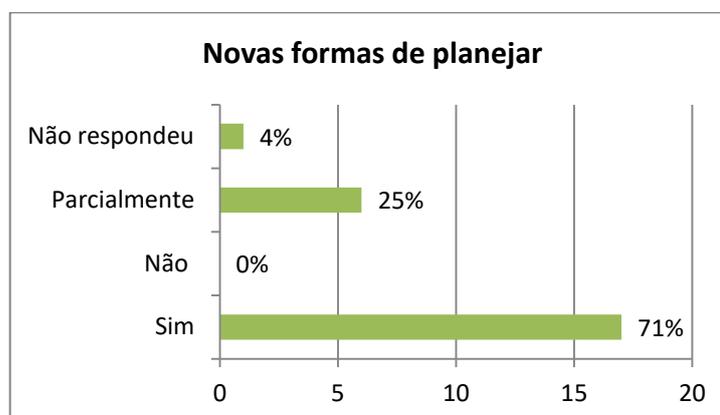
18.1) Essa apropriação mostrou-se significativa para o seu trabalho pedagógico?



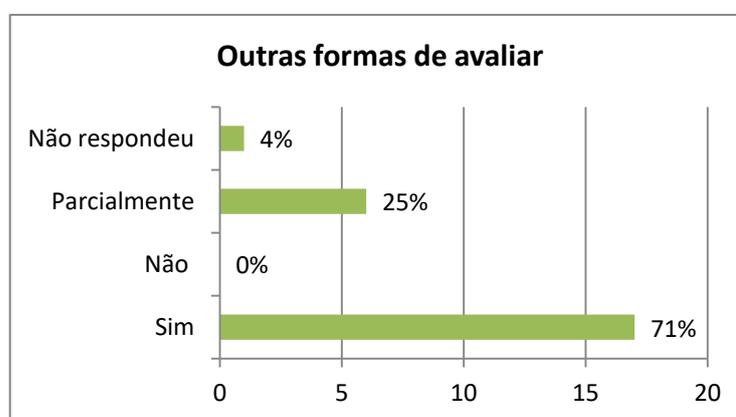
19) Houve mudanças nas relações profissionais entre os(as) professores(as) em decorrência da formação?



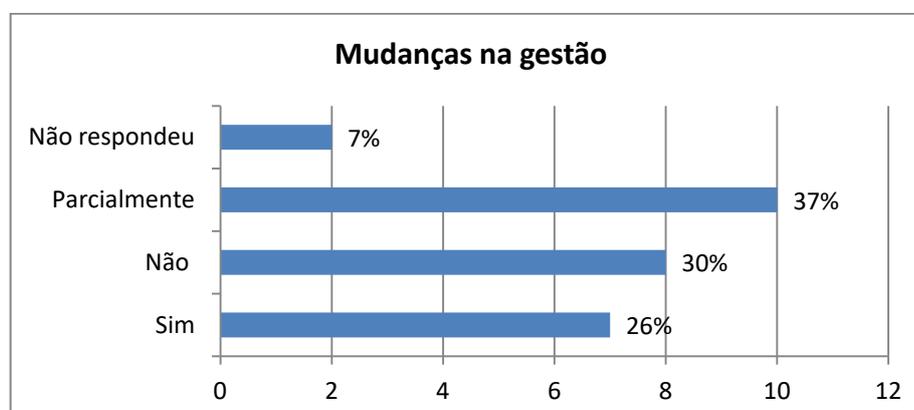
19.1) Essas mudanças possibilitam novas formas de planejar o trabalho pedagógico escolar?



19.2) Essas mudanças instituem outras formas de avaliar a aprendizagem escolar?

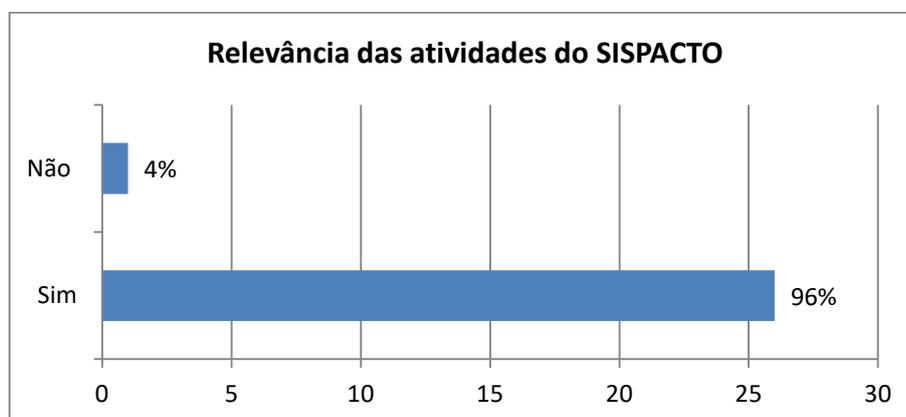


20) Houve mudanças na gestão escolar que favorecem a participação dos(as) professores(as) nos processos de decisão administrativa que influenciem a organização do trabalho pedagógico escolar?

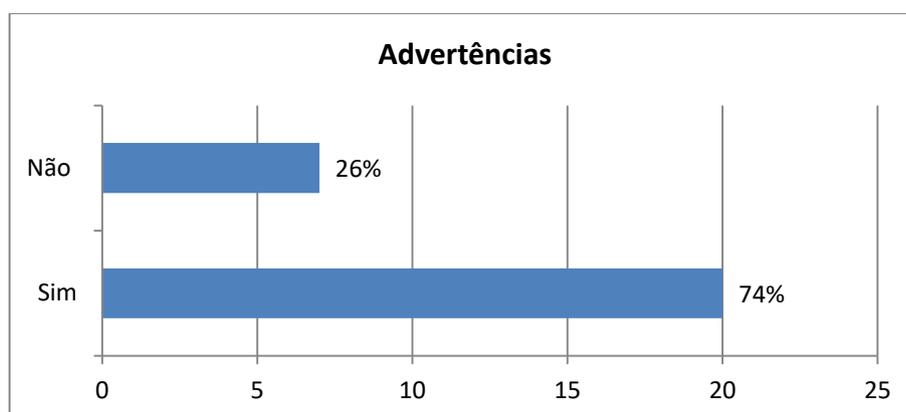


VI - Monitoramento da Formação do PNAIC

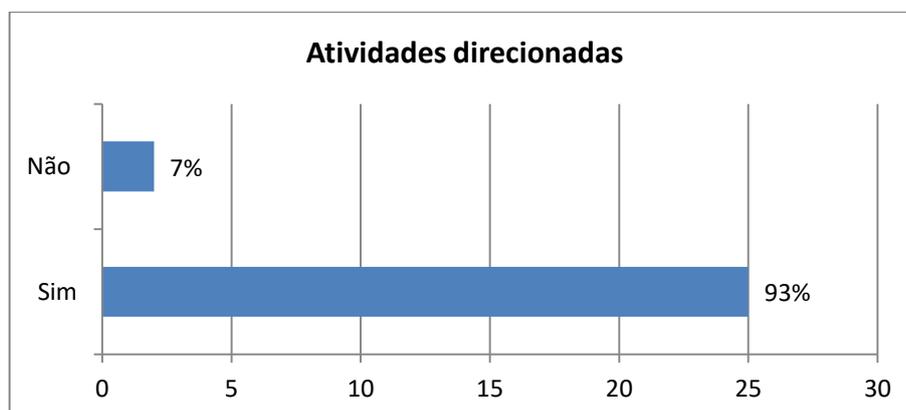
21) Você considera relevante para sua prática pedagógica as atividades solicitadas pelo Sistema de Informação do Pacto (SISPACTO)?



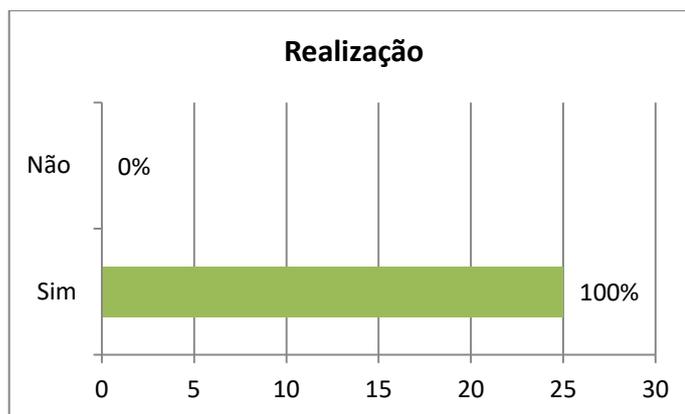
22) Caso deixe de realizar/preencher alguma das atividades do SISPACTO você sofre algum tipo de advertência?



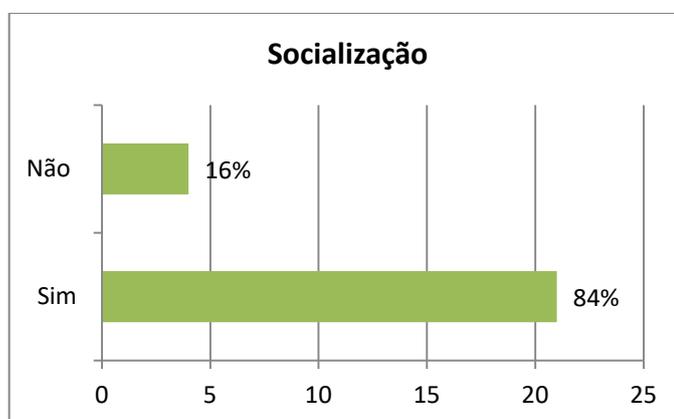
23) O (a) orientado(a) de estudos direciona atividades a serem realizadas com a sua turma?



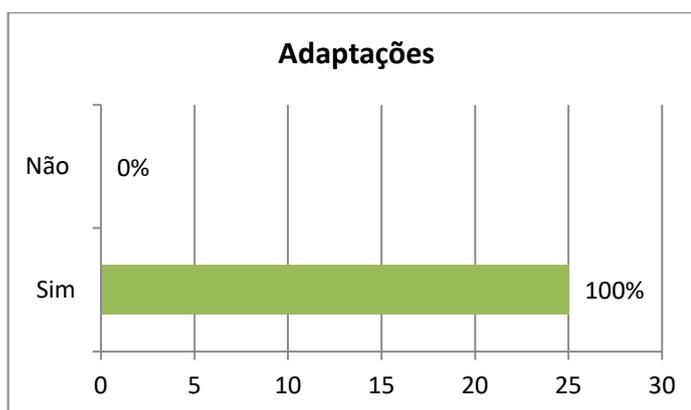
23.1) Você realiza as atividades que o(a) orientador(a) direciona?



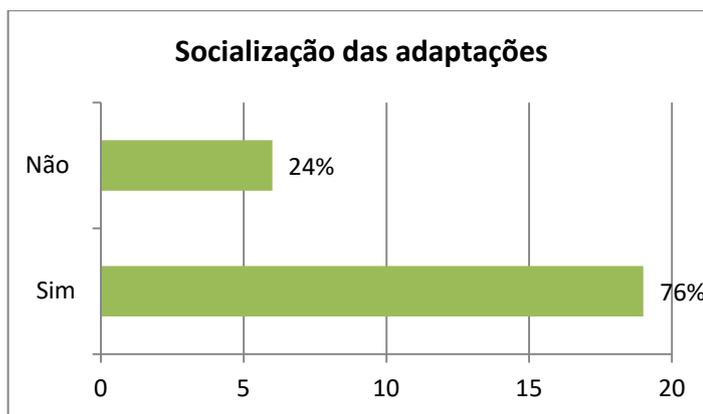
23.2) Você socializa as atividades direcionadas pelo(a) orientador(a) com outros(as) professores(as)?



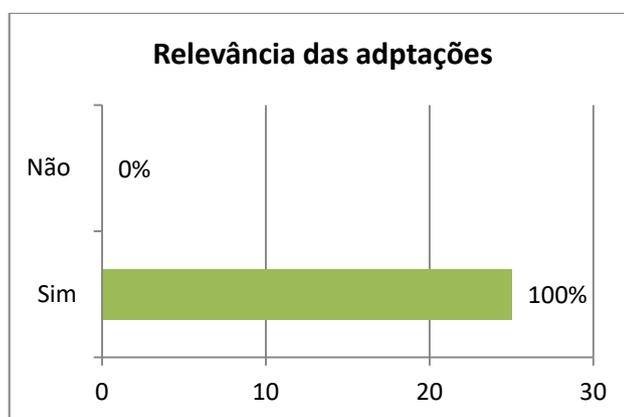
23.3) Você faz adaptações nas atividades direcionadas pelo(a) orientador(a) de modo a atende as particularidades da sua turma?



23.4) Você socializa com outros professores as atividades adaptadas por você?



23.5) Você considera relevante para sua prática pedagógica as atividades que o(a) orientador(a) direciona?



24) O(a) orientador(a) de estudos realiza visitas na escola onde você atua?

